

LA PLACE DE ROUSSEAU DANS LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE  
EN FRANCE AUX DIX-SEPTIÈME ET DIX-HUITIÈME SIÈCLES.

-----

*auth. and*  
M.J. Smith.

Thesis presented for the degree of Ph. D. 1935  
of the University of Edinburgh.

Vol. 1.



Bibliographie des Ouvrages cités dans cette thèse.

- Sur l'Emile ; Oeuvres philosophiques, hist. et litt. -----  
Alembert(d'). Discours préliminaire de l'Encyclopédie (1751). Edition critique, 1894. (1824) t. IV. b. 643  
Allain(Abbé). L'Instruction primaire en France avant la Révolution. 1875.  
André(Abbé). Réfutation du nouvel ouvrage de J.J. Rousseau intitulé Emile. 1762.  
Arnauld(A.). Mémoire sur le Règlement des Etudes dans les Lettres humaines, d'après un manuscrit du XVIIe siècle. Oeuvres, t. XLI.  
Arnstädt(F.A.). François Rabelais und sein Traité d'Education mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Grundsätze Montaigne's, Locke's und Rousseau's. Leipzig, 1872.  
Aubertin(C). L'Esprit public au XVIIIe siècle. 1873.  
Auger(Abbé). Trois Discours sur l'Education. 1771, 1774, 1775.  
Bachaumont(Petit de). Mémoires secrets. 1762-1787.  
Barnard(H.C.). Madame de Maintenon et Saint-Cyr. London. 1934.  
Barni(J.). Histoire des idées morales et politiques en France au XVIIIe siècle. 1866.  
Batteux(Abbé). Principes de Littérature. 1764.  
Beaurieu(G. de). L'Eleve de la Nature. 1764.  
Boissier(G.). La Mettrie. 1931.  
Bonneval(R. de). Eléments et Progrès de l'Education. 1745  
Réflexions sur le premier âge de l'Homme. 1753.  
Bossuet. Lettre à Innocent XI, (1679). Oeuvres XII  
Bréhier(E.). Histoire de la Philosophie, t. II. 1929.  
Buffier. Cours des Sciences. 1732.  
Bury(de) Essai historique et moral sur l'Education française, 1777.  
Butel(F). L'Education des Jésuites autrefois et aujourd'hui. ?  
Buffon... Histoire naturelle de 1749-88  
Cadet(F.). L'Education à Port-Royal. 1887.  
Cadet et Darin. Madame de Maintenon, Education et Morale. 1885.  
Cajot(Dom). Les Plagiats de J.J. Rousseau. 1766.  
Chérel(A). Fénelon et le 18e siècle, 1918.  
De Télémaque à Candide. 1933.  
Charron(P.). De la Sagesse. 1607.  
Claparède(E.). Les Idées pédagogiques de J.J. Rousseau. 1912.



Condillac Essai sur les Origines des Connaissances Humaines  
Cours d'étude pour l'enseignement 1745  
du prince de Parme. 1775

Traité des Systèmes 1749

Traité des Sensations 1754

Traité des Animaux 1745

Lettres à Fleury, 1695, 1696. Œuvres, V

Compayré(G.). Histoire critique des doctrines de l'éducation en France. 1879.

Condillac(E.B.de). Oeuvres, Ed.

Cousin(V.). La philosophie sensualiste au XVIIIe siècle. 1856.

Coustel. Les Règles de l'Education des Enfants. 1687.

Coyer(Abbé). Plan d'Education publique. 1770.

Condorcet(C. de). Esquisse d'un Tableau historique des connaissances humaines. 1795

Cinq Mémoires sur l'éducation dans la Bibliothèque de l'homme public.

Rapport et Projet de Décret, 29-21 avril, 1792.

Crousaz. Traité de l'Education des Enfants. 1722.

Desessartz. Traité de l'Education corporelle des enfants

DeDieu(abbé J.). Montesquieu. 1913. (en bas âge. 1765)

Diderot(D.). Oeuvres, Assézat et Tourneux. 1875-79.

Duclos(C.P.). Considérations sur les Moeurs de ce siècle. 1751.

Dufour(Th.). Correspondance générale de J.J. Rousseau. 1927-34.

Dumesnil. La Pédagogie révolutionnaire. 1883.

Duruy(A.). L'Instruction publique et la Révolution. 1882.

Dufossé. Mémoires. 1739.

Descartes, Discours de la Méthode. Ed. Gilson. 1925

Epinay(Mme. d'). Mémoires. 1818.

Faret(N.). L'Honneste Homme ou l'Art de plaire à la Court. Edition Critique(Magendie). 1925.

Fénelon. De l'Education des Filles. 1787.

~~De l'Education des Filles~~ (lettre au P. Harléau, 1712)

Télémaque. 1699. Ed. Belin 1890.

Oeuvres (1838) C.V.  
p. 107

Fèvre de Grandvaux. L'Emile réalisé. 1791.

H. Ferté. Rollin, sa vie, ses oeuvres et son temps,

Fillassier(abbé). Essai sur l'ami de la jeunesse. 1776

Fleury(abbé). Traité du choix et de la méthode des études. 1736.

Fontaine. Mémoires pour servir à l'histoire de Port-Royal. 1736.

Formey. L'Anti-Emile. 1763.

L'Emile chrétien, 1764.

Gedoyne(abbé). De l'Education des enfants. 1745.

Genlis(Mme. de). Adèle et Théodore(1782).

Mémoires, 1857.

Gerdil(le P.B.). Réflexions sur la théorie et la pratique de l'éducation contre les principes de M. Rousseau. 1763.

- Goncourt(E. et J. de). La Femme au XVIIIe siècle. 1882.
- Gosse(abbé). Exposé raisonné des principes de l'Université relatifs à l'éducation. 1788.
- Gouvest(M. de). Le Temps perdu ou les Ecoles publiques. 1765.
- Gréard(O.). L'Education des Femmes par les Femmes. 1886.
- Grimm(baron de). Correspondance littéraire. Ed. 1813.
- Gréard(O.). Mme. de Maintenon, Extraits sur l'Education. 1885.
- Helvétius(C.A.). Oeuvres. Ed. Dans
- Hubert(R.). Les Sciences sociales et l'Encyclopédie. 1923.  
Rousseau et l'Encyclopédie. 1928.
- Jourdain(C.). Histoire de l'Université de Paris aux XVIIe et XVIIIe siècles. 1862-66.
- Jouvency. De la Manière d'apprendre et d'enseigner conformément au decret de la XIVE congrégation générale. Trad. par H. Ferté. 1902.
- Juvigny(R.de). De la Décadence des lettres et des moeurs. 1787.
- Keim(A.). Helvétius, sa Vie et son Oeuvre. 1882.
- La Chalotais(C.de). Essai d'Education nationale. 1763.
- La Condamine. Lettre critique sur l'Education. 1751.
- King(D.). L'Influence des Sciences physiologiques sur la littérature française de 1670 à 1870. 1929.
- La Harpe. Plan sommaire d'Education publique. 1791.  
Le Lycée ou Cours de littérature. 1799.
- Lallemand(P.). Histoire de l'Enseignement dans l'ancien Oratoire de France. s.d.
- Lambert(Mme. de). Avis d'une Mère à son fils, et à sa Fille. 1728.
- La Mothe le Vayer. De l'Instruction de Monseigneur le dauphin à l'éminentissime cardinal duc de Richelieu. 1640.
- Lamy(B.). Entretiens sur les Sciences. 1686.
- Lancelot. Mémoires touchant la vie de M. de Saint-Cyran. 1738.
- Lanson(G.). Etudes d'histoire littéraire. 1930.
- Lantaine(H.). Etudes sur l'histoire de l'Enseignement. 1919.
- Lavallée(Th.). Lettres et Entretiens sur l'Education des Filles par Mme. de Maintenon, 2 vols. 1854.

- Lettre à M.D...sur le livre intitulé Emile(attribuée au P. Griffet. 1762.  
Lettre de l'Homme civil à l'Homme sauvage 1763.
- Le Flamanc(A.). Les Utopies prérévolutionnaires.et la philosophie du XVIIIe siècle. 1934.
- Leveson (C. de). Emile chrétien ou l'Education, 1764.
- Liard(L.). L'Enseignement supérieur en France (1789-1889). 1888.
- Locke(J.). De l'Education des Enfants tr. de l'anglais par Coste, 1695
- Madeleine(Ph. de la). Vues patriotiques pour l'Education du peuple. 1783.
- Mann(M.). Erasmus et les débuts de la Réforme française. Halebranche. Recherche de la Vérité. Ed. 1712 1934.
- Masson(P.M.). Oeuvres et maîtres. 1923.
- Mercier(L.S.). De J.J.Rousseau considéré comme auteur de la Révolution française. 1791.
- Meynier(A.). J.J.Rousseau révolutionnaire. 1912.
- Mirabeau(Comte de). Lettres écrites du donjon de Vincennes. 1777-1780.
- Mirabeau (marquis de). Travail sur l'Instruction publique. 1791.
- Marmontel. Morale. 1787.  
Mémoires, publiées 1820.
- Monod(A.). De Pascal à Chateaubriand. 1916.
- Montaigne. Essais. Villey.
- Montesquieu. Lettres persanes. 1728.  
L'Esprit des lois. 1748.
- Morelly: Essais sur le coeur humain. 1748.
- Mornet(D.). Les sciences de la nature au XVIIIe siècle. La Pensée française au XVIII e siècle. 1932. 1911.  
Les Origines intellectuelles de la Révolution française(1715-1787). 1933.
- Morveau(G.de). Mémoire sur l'Education. 1764.
- Mann *Nieder Traktat de l'Education d'un Prince. Ed. 1671*
- Nicolas. Traité du vrai mérite dell'homme. 1737.
- Nemours(D. de). Physiocratie. 1768.
- Nettement(A.). De l'Education secondaire des Filles. 1876
- Pascal(Jacq.). Règlement pour les enfants. 1657.
- Panckoucke(Mme.). Sentiments de Reconnaissance d'une mère. 1779.
- Perrens(F.T.). Les libertins au XVIIe siècle. 1896.
- Phlipon(J.M.)(Mme. Roland). Mémoires, Ed. 1821  
Lettres publiées par Cl. Perroud, 1900.
- Portalis. Observations sur l'Emile. 1763.
- Pluche(abbé). Le spectacle de la Nature. 1730

- au XVII<sup>e</sup> siècle. 1889
- Rochemonteix(C.de). Un collège de Jésuites au XVII<sup>e</sup> et  
Rabelais(Fr.). Gargantua et Pantagruel. Ed. Garnier.
- Riballier. L'Éducation physique et morale des deux  
sexes.  
L'Éducation physique et morale des femmes. 1779.
- Ribbe(Ch.). Les Familles et la société en France  
avant la Révolution. 1879.
- Reynier. La Femme au XVII<sup>e</sup> siècle: ses ennemis et ses défenseurs
- Rod(Ed.). L'Affaire de J.-J. Rousseau. 1906. 1929.
- Rolland(le président). Compte rendu sur l'instruction  
publique. 1768.
- Rollin. Traité des Etudes. 1726-28.
- Rougier. La Mystique démocratique. 1929.
- Rousseau. Oeuvres. Ed. Poinçot, 1788-93.  
 (Nous citons l'Emile et le Contrat social d'  
 après l'éd. Garnier).
- J.-J. Rousseau venge par son amie. 1779
- Roy (G.J.E.). Histoire de Fénelon, d'après le cardinal de Bausset. 1844
- Saint-Pierre(abbé de). Projet pour perfectionner  
l'Éducation. 1730.
- Bernardin de Saint-Pierre. Études de la Nature (IVE  
Étude). 1784.  
Voeux d'un Solitaire. 1789.
- Saint-Pierre(P. de). Analyse des principes de M.J.J.  
Rousseau. 1763. (Brochure attribuée à P. de S.-P.)
- Saint-Simon. Mémoires, t. XXII. Ed. 1879.
- Salle(J.B. de la). Conduite des Ecoles chrétiennes. Ed.  
 1811.
- Schimberg(A.). L'Éducation morale dans les collèges  
de la Compagnie de Jésus en France sous l'ancien  
régime. 1913.
- Seillière(E.). Mme. Guyon et Fénelon, précurseurs de  
J.J. Rousseau. 1918.
- Stael(Mme. de). Lettres sur les Écris et le caractère  
de J.J. Rousseau.  
De l'Allemagne 1802. Ed. Garnier.
- Saussure(Mme. N. de). L'Éducation progressive. 1828.
- Sevrin(R). Histoire de l'enseignement primaire en  
France. 1934.
- Sicard(A.). L'Idéal civique et morale pendant la  
(1700-1808). Révolution. 1884.
- Souquet. Les Écrivains pédagogues du 16<sup>e</sup> siècle. 4<sup>e</sup> éd.
- Supplément au Nécrologe(de Port-Royal). 1735.
- Talleyrand. Rapport sur l'Instruction publique, fait  
au nom du comité de constitution à l'Assemblée  
nationale. 1791.

Thomassin. De la méthode d'étudier et d'enseigner  
chrétiennement et solidement les lettres humaines

Trahard(P.). Les Maîtres de la sensibilité française  
au XVIII<sup>e</sup> siècle. 1932.

Turgot. Lettre à Mme. de Graffigny, 1751.

Mémoire au roi. 1778.

Vallette(G.). J.J.Rousseau, Genevois, 1911.

Vauquelon.(R.). Les Origines de la Psychologie péda-  
gogiques de Rousseau à Kant. 1934.

Vial(F.). La doctrine d'éducation de J.J.Rousseau 1920.

Volney. La loi naturelle ou Catéchisme du Citoyen  
français, Ed. Gaston et Martin, 1934.

Voltaire, Oeuvres. Didot, 1867.

-----  
Littérature périodique contemporaine de l'Emile:

Année littéraire.

Annonces, Affiches et Avis divers.

Journal d'Education. 1768-1769; 1777-78.

Mercur de France

Mercur suisse.

Mercur historique et politique. A la Haye.

Mémoires de Trévoux.

*Pour la période révolutionnaire, Journal des débats; Décade philosophique*  
Revue moderne, consultées, et abréviations employées.

Revue pédagogique. R.P.

Revue de métaphysique et de morale. R.M.M.

Revue des deux mondes R.D.M.

Revue des Cours et Conférences R.C.C.

Revue internationale de l'Enseignement. R.I.E.

✓ Pour les Discours révolutionnaires, voir la  
Bibliothèque de la Révolution

La place de Rousseau dans le mouvement pédagogique  
en France aux dix-septième et dix-huitième siècles.

-----

Première partie.

Chap. Ier.	Seizième siècle.	1
Chap. II.	Les collèges du XVIIe siècle.	46
Chap. III.	Port-Royal.	86
Chap. IV.	L'Education de la Femme.	129
Chap. V.	Mme. de Maintenon et Saint-Cyr.	161
Chap. VI.	L'Education princière.	207
Chap. VII.	Le libertinisme au XVIIe siècle.	245

Deuxième partie.

Chap. VIII.	Ouvrages pédagogiques de la première moitié du siècle.	264
Chap. IX.	Pédagogues du début du siècle, précurseurs de Rousseau.	299
Chap. X.	Le mouvement philosophique de 1730 et 1760.	323
Chap. XI.	<u>L'Encyclopédie.</u>	370
Chap. XII.	Rousseau avant <u>l'Emile</u>	418
Chap. XIII.	<u>L'Emile.</u>	456.
Chap. XIV.	L'Education de la Femme.	502.

XVIIe

Troisième Partie.

Chap. XV.	La publication de <u>l'Emile.</u>	533.
Chap. XVI.	Suites de la Publication.	573.
Chap. XVII.	Littérature pédagogique des années 1762-1770.	607.
Chap. XVIII.	Accueil fait par les philosophes à <u>l'Emile.</u>	648.
Chap. XIX.	L'Influence. Philosophes à partir de 1770.	681.
Chap. XX.	Rousseau et les partisans de l'éducation publique.	721.
Chap. XXI.	Le rôle des parents.	758.
Chap. XXII.	Défense des anciennes méthodes et avant-coureurs révolutionnaires.	779.
Chap. XXIII.	Madame Roland.	799.

Quatrième partie.

Chap. XXIV.	L'idéal révolutionnaire.	828.
Chap. XXV.	L'Assemblée Constituante.	857.
Chap. XXVI.	L'Assemblée Législative.	917. 432

27



Chap. XXVII.	La Convention	911
Chap. XXVIII.	A partir du 9 thermidor.	956
Chap. XXIX	Conclusion	1197

---



## CHAPITRE PREMIER

### Seizième Siècle

En cherchant les origines de la pédagogie de Rousseau, on doit remonter jusqu'au 16<sup>e</sup> siècle, au Gargantua et Pantagruel de Rabelais. Même si Rousseau ne connaissait pas directement le roman célèbre - ce qui n'est guère vraisemblable, vu d'une part ses connaissances étendues de la littérature française, d'autre part les éditions nombreuses de l'ouvrage qui parurent de son vivant - il avait certainement étudié les principes pédagogiques de Rabelais incorporés dans les écrits de Montaigne et de Locke, auxquels il a emprunté largement.(1). Car, quoique le grand romancier du 16<sup>e</sup> siècle n'exercât que peu d'influence sur la pratique de l'enseignement de son temps, néanmoins, en abandonnant hardiment la scolastique, il frayait une voie aux nouvelles conceptions pédagogiques. Non seulement il s'opposait aux vices de l'éducation

(1) Voir sur cette question. Arnstadt, Francois Rabelais und sein Traite d'Education, p.170 et seq. 7

actuelle, restée fidèle aux usages du moyen âge, mais encore il érigeait lui-même un système nouveau, qui devait être la base des réformes proposées par tous les grands pédagogues des siècles suivants.

Afin de se donner l'occasion de faire la critique des méthodes vieilles encore employées dans l'instruction de la jeunesse, Rabelais fait d'abord élever Gargantua par "un grand docteur en théologie". L'insuffisance de cette éducation était si évidente dans la conduite et dans le caractère de l'élève qu'à la longue "son pere apperceut que vrayement il estudioit tres bien, et y mettoit tout son temps; toutefoys qu'en rien ne prouffitoit, et, que pis est, en devenoit fou, niays, tout resveux et rassoté (1)". Et il en conclut "que mieulx luy vaudroit rien n'apprendre que telz livres soubz telz precepteurs apprendre". Ce que Rabelais reprochait surtout à l'éducation toute scolastique de son époque, c'était de négliger entièrement à la fois l'éducation morale et physique et de laisser les jeunes gens dans une oisiveté complète, sauf pour ce qui regardait les facultés raiso<sup>n</sup>antes. Quant à ces

(1) Gargantua, Liv. I. Ch. XV.

dernières, on ne les exerçait que sur des questions futilles, qu'on traitait d'une façon toute superficielle. Pour Rabelais, au contraire, il s'agissait dans l'éducation de former tout l'homme, et tout en le douant d'une bonne constitution physique de lui fournir une riche culture intellectuelle.

C'est dans la partie positive du système pédagogique de Rabelais que nous nous approchons de très près de l'Emile. Nous apprenons que le roi, une fois remis de sa très amère déception au sujet de l'éducation de son fils, confia Gargantua à un nouveau précepteur. Or, quand ce dernier "cogneut la vicieuse maniere de vivre de Gargantua, delibera aultrement le instituer en lettres, mais pour les premiers jours le tolera, considerant que nature ne endure mutations soudaines sans grande violence (1)". Ayant donc observé d'abord les habitudes indolentes de son élève, le précepteur ne tarda pas à entreprendre une réforme totale dans le programme suivi jusque-là par le jeune Gargantua. "Après, lisons-nous en tel train d'estude le mit qu'il ne perdait heure quelconques du jour, ains tout son temps consommait

(1) O.c. Livre I, Ch. XXIII.

en lettres et honneste scavoir". A premiere vue, il pourrait sembler que les principes de Rabelais s'opposent nettement ici à ceux de Rousseau, car le précepteur d'Emile ne se servira guère de livres. Et il est vrai que le grand humaniste qui se rattache étroitement au mouvement de la Renaissance, veut voir l'esprit de son eleve pénétré des tresors de l'antiquité. Mais l'éducation, selon Rabelais, est loin d'être une affaire uniquement livresque, et nous verrons que les leçons de choses jouent un rôle tout aussi important dans la vie de Gargantua que celles qui sont apprises dans les livres.

Par haine des internats et "pour l'énorme cruaulté et villenie" qu'il y avait connues, Rabelais confie son élève aux soins d'un précepteur particulier. Mais principalement il veut comme Rousseau que l'instruction ait lieu à toute heure, et que le maître accompagne toujours et partout son eleve pour le mettre à même de profiter des observations qui sont à sa portée. "Eux retournans, consideroient l'estat du ciel; si tel estoit comme l'avoient noté au soir precedent, et quelz

signes entroit le soleil, aussi la lune, pour icelle journée(1)". Si des heures entières étaient consacrées aux chefs-d'oeuvre de l'antiquité grecque et romaine, la lecture terminée, on se livrait aux exercices du corps "comme ils avoient les âmes auparavant exercé." Aux rigueurs de la discipline scolaire de son temps - "car trop mieulx sont traictés les forces entre les Maures et Tartares" que ne sont les élèves du collège de Montaigu dont Erasme aussi se plaindra - Rabelais oppose une liberté parfaite, qui permet à l'élève de développer ses facultés sans frein.

On reproche souvent à Rabelais, comme aussi à Rousseau d'être allé trop loin dans le sens opposé. Mais à la place des anciennes rigueurs le romancier a mis une activité continuelle de corps et d'esprit, qui n'est pas moins bienfaisante pour être plus agreable. Se levant le matin à quatre heures, Gargantua passe ses journées entières a travailler, étudiant même aux repas. "Ce faict, on apportoit des chartes non pour jouer, mais pour y apprendre mille petites gentilleses nouvelles, lesquelles toutes yssoient d'arithmetique(2)". De la

(1) Liv.I. ch.XXIII.

(2) Ibid, p.65.

sorte, nous apprenons que Gargantua "entra en affection de icelle science numerale". Il en est de même pour la géométrie, car "ils faisoient mille joyeux instrumens et figures geometriques". Dans tout ceci il y a une anticipation évidente des méthodes de Rousseau. Il n'y a pas jusqu'au métier manuel qui ne figure au programme étendu d'études, et qu'on réserve pour les jours de pluie, ou les exercices en dehors sont impossibles. Ces jours-là, "après disner, en lieu d'exercitations, ils demouroient en la maison, et par maniere d'apotherapie, s'esbatoient à boteler du foin, à fendre et scier du bois, et à battre les gerbes en la grange(1)". Le précepteur assidu conduisait de temps en temps son élève aux ateliers du voisinage, et au cours de ces visites, ils "aprenoient et consideroient l'industrie et invention des mestiers", forme d'instruction à laquelle on accordera au 18e siècle une très grande valeur. Enfin, pour compléter le programme, l'élève et son précepteur assistaient aux "playdoyez des gentilz advocats, les concions (discours) des prescheurs evangeliques". C'est là une instruction véritablement universelle propre à la race de géants que Rabelais avait

(1) Ibid; p.70.

en vue en la décrivant, mais qu'il aurait voulu voir adopter par ses contemporains, pour la jeunesse française.

Quant aux études purement intellectuelles, elles y ont une large place. La scolastique abandonnée, le champ est désormais libre pour l'étude de la littérature antique. C'est dans la lettre écrite par Gargantua à son fils Pantagruel, élevé lui aussi suivant les principes nouveaux, que nous avons le plus de détails sur cette partie de l'instruction (1). On est en pleine Renaissance: "Maintenant toutes disciplines sont restituées, les langues instaurées... Tout le monde est plein de gens scavants, de precepteurs, tres doctes, de librairies très amples". Jamais l'étude n'avait été autant facilitée aux intelligences. Gargantua recommande donc à son fils d'employer sa jenesse "à bien profiter en estudes et en vertus". Les langues, orientales et classiques, l'histoire, les arts libéraux, les sciences mathématiques, le droit civil, et surtout les sciences naturelles. De ces dernières, Gargantua écrit: "Et quant à la congnoissance des faictz de la nature, je veulx que tu t'y adonne

(1) Liv.II, ch.VIII.

curieusement: qu'il n'y ait mer, riviere, ny fontaine, dont tu ne congnoisse les poissons: tous les oiseaulx de l'air, tous les arbres, arbustes, et fructices des foretz, toutes les herbes de la terre, tous les metaulx cachez au ventre des abysmes, les pierreries de tout Orient et Midy, rien ne te soit incogneu(1)". Ensuite en médecin réputé, Rabelais ne peut pas omettre du programme l'étude de la medecine. Les Saintes Écritures y figurent également. "Somme que je voye, conclut Gargantua, un abysme de science". Ici Rabelais est tout à fait de son époque, partageant avec tous les meilleurs esprits du siècle le goût d'érudition, qui était un des fruits immédiats du contract repris avec les chefs-d'oeuvre de l'antiquité.

Si la culture des facultés intellectuelles est pour Rabelais le but où tend toute instruction, néanmoins il ne néglige point, nous l'avons vu, le côté moral de l'éducation. Lorsque Gargantua est confié à un précepteur éclairé, le premier soin de celui-ci est d'introduire dans les habitudes de son élève une réforme radicale, et en particulier de vaincre la paresse que

1. Liv.II, ch.VIII.



l'ancien système d'éducation avait encouragée. Car, selon Rabelais, "sapience n'entre point en ame malivole, et science sans conscience n'est que ruine de l'ame(1)". Le système d'éducation esquissé dans Gargantua et Pantagruel se complete donc par une instruction morale. Lié un moment avec les réformateurs, et entre eux, avec Calvin, Rabelais avait de la doctrine religieuse une conception des plus larges, <sup>cette doctrine sert de</sup> ~~qu'il prend pour base de~~ <sup>pour</sup> sa morale. Conforme a toute la pédagogie rabelaisienne, l'instruction religieuse consiste principalement dans la glorification de Dieu dans ses oeuvres. Ici encore, le romancier du 16e siècle se montre devancier de Rousseau. Quelquefois les études se font en dehors, élève et precepteur "se voytrans en quelque beau pré". Et toujours, "en pleine nuict, davant que soy retirer, alloient au lieu de leur logis le plus descouvert veoir la face du ciel et la notoient les cometes, sy aulcunes estoient, les figures, situations, aspectz, oppositions et conjunctions des astres(2)". Apres quoi, ils priaient Dieu, en le glorifiant de sa bonté immense, avant de se retirer.

(1) Liv.II, ch.VIII, p.187.

(2) Livre I, ch.XXIII.

Pour Rabelais, qui possédait lui-même à un haut degré le sentiment de la nature, l'inspirer à son élève était une partie essentielle de l'éducation. Si dans son système les livres sont tenus en grand honneur, l'étude de la nature a également sa place, et Rabelais y attache cette espèce de vénération dont Rousseau témoignera en parlant des phénomènes naturels.

Jugé comme projet d'éducation, le système de Rabelais est complet. Tout y a sa place: pour l'esprit, les lettres, les sciences, et les beaux-arts; pour le corps, les exercices, et le travail manuel. Si les préceptes de la morale n'entrent pas dans l'instruction, dans la routine rigoureuse de la vie de l'élève et dans les habitudes que le précepteur s'attache à former chez lui, la morale est enseignée d'une façon concrète. "Ne donnez à votre élève aucune espèce de leçon verbale, dira Rousseau, il n'en doit recevoir que de l'expérience(1)". Mais en même temps il y a de la part du précepteur un effort pour éveiller la conscience de l'élève par la

(1) L'Emile, p.75.

contemplation des beautés qui se trouvent soit dans les livres soit dans la nature. Du sentiment moral il fait naître <sup>un</sup> sentiment religieux.

*Dans la*  
 Au système pédagogique de Rabelais il y a une critique fondamentale à faire. il est trop exclusif. C'est un érudit qu'il tient à former, un "abîme de science", suivant le modèle de la Renaissance. En réagissant contre la scolastique, en proposant d'y substituer la vraie culture de l'esprit, et de remplacer des études stériles par un travail solide, Rabelais va trop loin dans le sens de l'érudition. Il n'écrit que pour une élite. Jugé de ce point de vue le roman de Gargantua présente un contraste frappant aux Essais de Montaigne où la modération règne partout. Le caractère trop intellectuel de la pédagogie rabelaisienne sera relevé par le système sensationnaliste de Locke sous l'influence duquel les méthodes d'instruction purement intellectuelles perdent faveur. Rousseau ira droit à l'autre extrême en refusant absolument d'employer les livres, après avoir porté une condamnation générale sur

les lettres et les arts.

### Montaigne

Montaigne, nous l'avons constaté, réagit contre l'érudition de son époque. Ce fait s'explique en partie par le goût personnel d'un homme "qui n'a gousté des sciences que la crouste premiere, en son enfance, et n'en a retenu qu'un general et informe visage: un peu de chaque chose et rien du tout(1)". Mais la mefiance dont il témoigne à l'égard des sciences vient surtout de l'hostilité qu'il éprouve pour l'éducation contemporaine. "Je dirois volontiers, écrit-il dans son Essai Du Pedantisme, que comme les plantes s'etouffent de trop d'humeur, et les lampes de trop d'huile: aussi l'action de l'esprit, par trop d'estude et de matiere, lequel, saisi et embarrasse d'une grande diversité de choses, perde le moyen de se desmeler; et que cette charge la tienne courbe et croupi(2)". Mais s'il en est ainsi, la faute n'est pas à la science meme, témoin les grands

(1) Livre I, chap.XXV.

(2) Livre I, chap.XXIV.

savants de tout temps qui se sont distingués dans les affaires publiques, elle est à la manière dont on s'y prend pour instruire les enfants. "De vray, le soing et la despence de nos peres ne vise qu'a nous meubler la teste de science; du jugement et de la vertu, peu de nouvelles(1)".

Montaigne ne partage pas, on le voit, cet enthousiasme pour les sciences caractéristique de la plupart de ses contemporains. Pour lui toute la valeur des études réside dans le développement des facultés qui en résultent. Et la multiplicité des connaissances ne peut qu'être un obstacle à l'accomplissement de ce but principal. L'instruction doit viser à cultiver le jugement et la vertu. Dans le choix d'un précepteur il serait donc souhaitable qu'on en cherchât un "qui eust plutost la teste bien faicte que bien pleine, et qu'on y recquit tous les deux, mais plus les meurs et l'entendement que la science(2)". Ce "conducteur" doit donner la sagesse plutôt que les sciences, et parmi

(1) Tome I, p.174.

(2) Ibid, p.193.

celles-ci, la morale doit tenir le premier rang. De même, Rousseau dira du "gouverneur" des enfants "qu'il s'agit moins pour lui d'instruire que de conduire", et que la seule science qui convienne aux enfants est "celle des devoirs de l'homme(1)".

La ressemblance entre les idées des deux pédagogues ne se borne pas à la méfiance vis-a-vis des sciences qui les rend tous deux critiques si sévères de l'éducation ordinaire. Elle s'étend à la partie positive de leur système pédagogique. Ainsi Montaigne, jugeant, que "l'estude des sciences amollit et effemine les courages, plus qu'il ne les fermit et aguerrit(2)", propose d'y substituer une bonne éducation physique. "Ce n'est pas assez de luy raidir l'âme; il luy faut aussi raidir les muscles(3)". Mais si Montaigne attribue tant d'importance à l'éducation physique, c'est qu'il y voit une valeur morale. Ainsi si d'une part, il "accuse toute violence en l'éducation d'une âme tendre, qu'on dresse pour l'honneur et la liberté(4)", d'autre part, il

(1) L'Emile, p.22.

(2) Tome I, p.184.

(3) Ibid, p.197.

(4) Tome 2, p.80.

veut qu'on accoutume l'enfant "à la peine et aspreté<sup>des</sup> des exercices pour le dresser à la peine et aspreté de la deslouteure (dislocation)(1)". Rousseau recommandera de même que la rigueur de la première éducation soit une préparation pour les hasards de la vie. A l'instar de Locke, il adoptera pour le développement physique de l'enfant ces principes posés par Montaigne:(2)

"Endurcissez le à la sueur et au froid, au vent, au soleil, aux hazards qu'il lui faut mespriser; ostez luy toute mollesse et delicatesses au vestir et au coucher, au manger et au boire; accoutumez le à tout".

Pour Montaigne, le plus grand ennemi de la santé est sans doute le travail intellectuel suivant les méthodes en usage dans tous les établissements de l'époque. Tandis que toute vraie philosophie devrait égayer l'âme de celui qui s'y donne, celle de l'Ecole a pour tout effet de décourager les élèves. "On a grand tort, écrit-il, de la peindre inaccessible aux enfants, et d'un visage renfroigné, sourcilleux et terrible(3)". Ce sont les "ergotismes" de la scolastique qui ont valu à la philosophie "un nom vain

(1) Tome I, p.197

(2) Ibid, p.213.

(3) Tome I, p.206.

et fantastique, qui se treuve de nul usage et de nul pris et par opinion et par effet". Montaigne s'est toujours opposé à toute contrainte, particulièrement dans l'affaire des études, croyant que le mieux ici est de suivre l'inclinaison personnelle. Il s'agit surtout pour lui de rendre le travail intellectuel et d'y encourager les enfants par l'intérêt. Le tableau qu'il nous a fait de la philosophie est des plus souriants: "Elle a pour son but la vertu, qui n'est pas, comme dit l'eschole plantée à la teste d'un mont coupe, raboteux et inaccessible. Ceux qui l'ont approchée la tiennent, au rebours, logée dans une belle plaine fertile et fleurissante, d'où elle void bien souz soy toutes choses(1)".

Quelque belle que soit l'image dont se sert Montaigne pour faire le contraste entre la fausse et la vraie science, elle ne laisse pas d'être insuffisante de certains points de vue. N'était-ce pas précisément grâce à leur caractère superficiel qui les rendait

(1) Tome I, p.207.



accessibles aux intelligences médiocres que les ergoteries de la scolastique jouissaient d'une faveur si générale? Et soutenir que la philosophie n'exige pas d'effort, n'est-ce pas en faire quelque chose de très réduit? Aux yeux de Montaigne pour qui le jugement naturel seul avait de la valeur, la sagesse se concevait parfaitement accompagnée de l'ignorance. Elle était pour lui "ennemie professe et irréconciliable d'aigreur, de déplaisir, de crainte, et de contrainte, ayant pour guide nature, fortune et volupté pour compagnes". Mais surtout elle était à la portée de tout le monde. Vulgariser les sciences, les rendre en même temps pratiques et universelles, en éliminant les éléments futiles, c'est là le grand service que Montaigne voulait rendre à l'éducation.

Par quels moyens proposait-il d'y atteindre? Il s'agit, selon Montaigne, de prendre une route tout à fait opposée à celle qu'on suit d'ordinaire. Ainsi, au lieu de verser dans l'esprit toutes sortes de connaissances

comme dans un entonnoir, et à tous sans distinction de capacité, on devrait commencer par éveiller la curiosité des enfants pour les choses qui les entourent. A notre élève, "un cabinet, un jardin, la table et le lit, la solitude, la compagnie, le matin et le vespre, toutes heures luy seront unes, toutes places luy seront estude; car la philosophie, qui, comme formatrice des jugements et des mœurs, sera sa principale leçon, a ce privilege de se mesler par tout(1)". C'est que pour Montaigne la science par excellence est celle qui nous apprend à bien vivre, et elle se trouve moins dans les livres que dans la vie même. Montaigne fait une exception pour l'histoire, qui fournit des modèles de vies illustrés. Mais l'élève "ne dira pas tant sa leçon comme il la fera. Il la repetera dans ses actions(2)". A côté de l'histoire se place le commerce des hommes qui sont nos contemporains, car c'est en les observant qu'on apprend à se connaître soi-même. Le monde est le miroir ou il faut nous regarder. "Je veux, écrit Montaigne, que ce soit ~~le~~ le livre de mon escholier(3)".

(1) Tome I, p.211.

(2) Ibid, p.216.

(3) O. de. p.203.

Selon Montaigne, l'éducation a donc pour but de faire non pas des savants, mais des hommes, et dans l'instruction qu'on donne aux enfants on ne doit viser que "ce qu'ils doivent faire étant hommes". De même Rousseau affirme que notre "vocation commune est l'état d'homme(1)". "Vivre est le métier que je lui (à l'élève) veux apprendre", déclare-t-il, suivant en ceci à la lettre l'auteur des Essais. Or, une telle conception de l'éducation, loin d'exiger des connaissances profondes de la part des élèves, tendrait plutôt à les éloigner des études. Bien des années avant que le fondateur des "petites écoles" de Port-Royal recommande à ses maîtres de détourner des sciences ceux parmi les élèves qui y montrent trop d'attachement, Montaigne écrit: "Pour tout cecy, je ne veu pas qu'on emprisonne ce garçon ... Ny ne trouveroys bon, quand par quelque complexion solitaire et melancholique on le verrait adonné d'une application trop indiscrete à l'estude des livres, qu'on la luy nourrist(2)". Ce n'est pas évidemment le motif de Saint-Cyran, qui craignait que le travail intellectuel ne détournât l'enfant de l'accomplissement des devoirs

(1) L'Emile, p.2.

(2) Tome I, p.211.

de la religion, lequel provoque chez Montaigne cette hostilité envers l'étude. "Cela, continue-t-il, les rend ineptes à la conversation civile, et les destourne de meilleures occupations. Et combien ai-je vu de mon temps d'homme abestis par temeraire avidité de science(1)?"

En somme il y a déjà dans les Essais un présage d'éducation négative. Dégouté des subtilités de la philosophie de l'époque, refusant d'accorder aux études grammaticales la valeur qu'on leur attribuait ordinairement alors, - "C'est un bel et grand agencement sans doute que le Grec et Latin, mais on l'achète trop cher(2)" - il se fie beaucoup plus aux leçons qui sortent du contact avec des choses réelles qu'à celles qu'on communique par la parole. Car "les paroles ne suivront que trop". Montaigne ne se fait pas faute de tourner en ridicule ces "latineurs de collège", qui passent des années à "entendre les mots et les coudre en clause". Lui-même a appris le latin par la méthode directe qu'il recommande également pour les langues modernes. Pour

(1) P.211.

(2) P.222.

ces dernières un séjour dans le pays est sans doute la meilleure méthode, puisqu'il fournit en même temps l'occasion d'acquérir des connaissances d'un autre ordre. Tout ce qui nous permet d'éviter un travail pénible a l'approbation de notre auteur, car "il n'y a, selon lui, tel que d'allécher l'appétit et l'affection, autrement on ne faict que des asnes chargez de livres(1)".

C'est ce souci constant de la part de Montaigne d'ôter à son élève tout effort dans le travail qui fait le défaut principal de sa pédagogie. Un tel système - il l'avoue franchement lui-même - ne ferait que créer des esprits superficiels, qui, ne sachant rien à fond, entreprendraient de juger de tout. Le tempérament personnel de Montaigne a eu une influence prépondérante dans la formation de ses principes pédagogiques, et il a pris son propre éducation pour modèle, en proposant ses réformes. Or, "qui me surprendra d'ignorance, dit Montaigne, il ne fera rien contre moy. Qui sera en recherche de science, si la pesche où elle se loge; il n'est rien de quoy je face moins de profession(2)".

(1) Tome I, p.288.

(2) Tome II, p.105.

Rousseau se heurtera contre ce même écueil en condamnant les études, et en demandant que l'élève s'instruise sans qu'il s'en aperçoive. Mais celui qui a condamné les sciences et les lettres aura le droit de les bannir de l'éducation. Rousseau sera donc au moins conséquent. Chez Montaigne, d'autre part, l'hostilité envers le travail intellectuel a son origine plutôt dans une certaine paresse intellectuelle que dans un parti pris contre la science. "Je souhaiterois bien avoir plus parfaite intelligence des choses, mais je ne la veux pas acheter si cher qu'elle couste. Mon dessein est de passer doucement et non laborieusement, ce qui me reste de vie(1)". Montaigne cherche lui-même dans la science ce qu'il a toujours recommandé aux autres d'y chercher, à savoir des leçons pour la conduite de la vie.

A ce premier défaut de la pédagogie de Montaigne, on peut en ajouter un autre. A l'auteur des Essais, il a manqué une des qualités les plus essentielles chez tous ceux qui s'occupent d'éducation, qualité que possédera Rousseau à un degré suprême (malgré les reproches qu'on n'a cessé de lui faire sur sa manière de se conduire

(1) Tome II, p.107.

envers ses propres enfants), nous voulons dire l'amour des enfants. Il est vrai que Montaigne déclare "que la plus grande difficulté et importante de l'humaine science semble estre cet endroit où il se traite de la nourriture et institution des enfants(1)". Pourtant ailleurs dans les Essais, il affirme que la production littéraire l'emporte en vérité sur ce que l'on doit à ses enfants. "Or, à considerer cette simple occasion d'aymer nos enfans pour les avoir engendrez, pour laquelle nous les appellons autres nous mesmes, il semble qu'il y ait bien une autre production venant de nous, qui ne soit pas de moindre recommandation; car ce que nous engendrons par l'ame, les enfantements de nostre esprit, de nostre courage et suffisance, sont produicts par une plus noble partie que la corporelle et sont plus nostres(2)". On sait que la perte de trois enfants en bas âge ne faisait que peu d'impression sur notre auteur, et que cette expérience même ne servit pas à le ramener de son erreur au sujet des soins maternels. Rousseau viendra facilement a bout de ce préjugé profondément enraciné dans l'esprit de Montaigne. En toute circonstance d'ailleurs, Montaigne tenait à ce qu'on éloignât les enfants de la maison

(1) Tome 8, 191.

(2) Tome II, p.95.

paternelle pendant la période de leur éducation. Malgré sa vive opposition aux collèges, "vraies geaules de la ieunesse captive", il continuait à soutenir que les parents sont les moins faits pour bien élever leurs enfants.

Montaigne s'isole parmi ses contemporains en recommandant une éducation humaine et naturelle\$. Rabelais avait défendu les droits de l'enfance, mais en insistant surtout sur l'aspect intellectuel de l'éducation. Montaigne réagit à la fois contre la scolastique et cette érudition <sup>qui</sup> de la remplacer <sup>air</sup>, et il va trop loin dans le sens opposé, condamnant entièrement les études solides. Mais en appuyant sur la valeur <sup>de</sup> jugement naturel, et en accordant à chacun la capacité de se faire une opinion sur tout, il se montre vrai devancier des cartésiens. Ses idées pédagogiques seront mises en pratique par les jansénistes dans leurs écoles, sauf que Montaigne ne partage pas les sentiments pieux qui y règneront. Digne prédecesseur de Locke par ses sages conseils qui s'étendent à toutes les parties de l'éducation, il l'est aussi de Rousseau, qui ne dédaignera <sup>pas</sup> de suivre bon nombre d'entre les principes d'éducation, qui se trouvent repandus dans les Essais.



Charron.

Rabelais et Montaigne étaient comme isolés dans leur siècle. Charron, à peu près unique en ceci, se sépare de ses contemporains et suit Montaigne. Lorsqu'il traite des devoirs des parents envers leurs enfants dans le livre de la Sagesse(1), il ne fait guère que rassembler les idées exprimées par Montaigne à ce sujet. Mais en faisant siens les principes pédagogiques renfermés dans les Essais, Charron a attiré l'attention de ses lecteurs vers les parties de la doctrine du philosophe qu'il a exposées. Du reste, ~~Charron~~ ne se contentant pas toujours d'une simple exposition, <sup>il</sup> a parfois développé les idées <sup>dont</sup> desquelles il est parti. En un point il s'oppose même à Montaigne, soutenant que c'est le devoir de la mère de nourrir ses enfants. Charron s'est d'ailleurs montré pénétré de l'importance de ~~de~~ sujet dont il traitait. "Ceux ne sont vrais pères, déclare-t-il, qui n'apportent le soin, l'affection de la diligence à ces choses susdites (premiers soins de l'enfance) (2)". On ne saurait exagérer l'influence

1. Livre III, chap.XIV.

2. O.c., p.629.

de la première éducation qui peut aller "jusques à vaincre la nature mesme". Quand il s'agit d'une matière d'une telle conséquence l'Etat a tort, selon Charron, de tout abandonner aux parents: "la plus belle discipline du monde pour la jeunesse, estait la Spartaine(1)".

Quant à l'éducation qu'il s'agit de donner à l'enfant, "le premier (principe) est de garder soigneusement son âme pucelle et nette de la contagion et corruption du monde(2)". L'éducation morale donc, qui précède toute autre, doit être négative. Pour l'instruction intellectuelle, il n'est pas à souhaiter que l'on s'occupe trop des dispositions des enfants. Mieux vaut leur rendre propres, à tout par l'instruction qu'on leur donne. C'est la méthode d'instruire qui est surtout importante. Après Montaigne, et se servant des expressions mêmes de son maître, Charron réclame une éducation humaine, éloignée de celle des collèges du jour, et faite par des précepteurs qui sachent se rendre agréables à leurs élèves, qui soient capables de les entretenir sur

1. O.c., p.631.

2. O.c., p.632.

des choses "grandes, sérieuses, nobles, et généreuses":  
qui règlent les sens, les opinions et les moeurs..."

Charron garde la distinction faite par Montaigne entre la sagesse et la science, donnant de beaucoup la préférence à celle-ci. Pour lui, savant signifie pédant, et la définition toute défavorable qu'il donne de science témoigne de son mépris à son sujet. "Science est un grand amas et provision du bien d'autrui, c'est un soigneux recueil de ce que l'on a veu, ouy dire et leu aux liures, c'est à dire, de beaux dicts et faicts des grands personnages, qui ont esté en toutes nations. Or le gardoir et le magasin, où demeure et se garde cette grande provision, l'estuy de la science et des biens acquis est la mémoire(1)". La sagesse par contre qui dépend du jugement règle l'âme tout entière. L'éducation a donc évidemment pour fonction la culture du jugement. "Qui voudra bien regarder, trouvera non seulement plus de gens de bien, mais encores de plus excellens en toute sorte de vertu, ignorans que sçavans...(2)". C'est là la doctrine même de Rousseau, implicite dans les Essais de Montaigne que Charron relève dans le traité de la Sagesse. La science ne

1. O.c., p.638.

2. O.c., p.639.

sert qu'à aggraver les maux dont nous souffrons déjà. Laissons-là donc, recommande Charron, et fions-nous-en à la sagesse, sans quoi, "tout s'en va en trouble et en confusion". A l'encontre de Rabelais, Charron et son maître Montaigne se détournent de l'érudition des humanistes et devancent Rousseau, en faisant résider la vertu ailleurs que dans le nombre des connaissances.

\*

\*

\*

\*

#### Erasme et les chefs de la Réforme.

Hollandais par sa naissance, Erasme a vécu toujours en rapports étroits avec la France. Comme pensionnaire du collège de Montaigu, il fit à Paris un séjour qui devait lui fournir des sujets de réflexion sur le caractère de l'éducation française de son époque. Appelé par François Ier à une chaire du Collège de France, sollicité par les savants de l'Université, Bude en tête, il témoigna de sa reconnaissance, tout en rejetant la proposition qu'on lui

avait faite, et il n'a cessé d'entretenir des relations amicales avec les humanistes français. C'est ce qui lui vaut une place à côté des pédagogues français de la Renaissance.

Erasme se rattache de deux côtés principaux au mouvement de la Renaissance, d'abord par son amour pour la littérature de l'antiquité, ensuite par son respect pour l'homme. Ces deux principes constituent l'essentiel de sa pédagogie. Pour lui, l'étude de la littérature ancienne formait une étape nécessaire dans le progrès vers la compréhension de l'Evangile. Cette approche se fait non seulement "par la vie chrétienne... Elle se fait en même temps par la 'science', par l'intelligence de ce qu'est un chrétien; pour obéir, il faut comprendre et s'efforcer vers l'intelligence du vrai et du beau. 'Tout ce que tu rencontres<sup>12</sup> de vrai, crois que cela vient du Christ<sup>1</sup>(1)".

La science qu'Erasme tient à voir fleurir, ce n'est plus la scolastique, dialectique aride divorcée de la vie. Pour l'humaniste, la vraie étude de l'antiquité seule a la force moralisatrice qu'il faut à toute instruction. Peu porté lui-même à la

1. M.Mann, Erasme et les Débuts de la Réforme française, p.8.

spéculation métaphysique, il se renferme dans la littérature classique et vise à combattre les vices de la scolastique en faisant revivre les vraies humanités. Les sciences mêmes n'entrent pas dans son programme que pour renforcer les études littéraires. "Sans être philosophe, écrit M.G. Feugère(1), Erasme a préparé cette émancipation intellectuelle qui aboutira à Descartes...Mais surtout en propageant avec un zèle infatigable la connaissance de l'antiquité profane, en la distribuant à tous les âges, avec la mesure et sous la forme qui convient à chacun, Erasme est peut-être celui qui a le plus fait, au début du seizième siècle, pour rendre féconde cette rencontre de l'esprit antique et de l'esprit chrétien d'où est sortie la civilisation moderne".

Pas plus que Rabelais, Erasme ne craint d'initier l'enfant de bonne heure aux sciences, pourvu qu'on ~~le fasse sans~~<sup>ne</sup> le rebute<sup>pas</sup>f. Quand "son âme est encore vierge de soucis et de vices, sa nature tendre et maniable, son esprit souple et capable de se plier à tout et aussi de garder les précieux regus(2)," alors c'est le moment d'y introduire les connaissances néces-

1. Cité par Compayré, o.c., t., I, p.119.
2. De pueris etc. Les Grands Ecrivains  
pédagogues du 16e siècle, p.25.

saires. En somme, Erasme veut qu'on se serve de l'étude pour prévenir les vices qui ne s'emparent que trop facilement d'une âme oisive. Mais l'instruction a une action positive aussi bien que ce rôle négatif qu'Erasme lui attribue. "La nature, écrit ce dernier, est bien puissant, mais l'éducation peut encore plus, et en triomphe". Optimiste, comme tous les humanistes, Erasme témoigne ici de cette confiance dans les pouvoirs de l'homme qui lui attirera les reproches des réformés. Il pense, selon M. Mann, "plus à la rédemption qu'à la chute, plus au bien qu'au mal, plus au ciel qu'à l'enfer(1)". Cette façon de penser se réfléchit dans sa foi en l'éducation, à laquelle il accorde la faculté de redresser les vices chez l'homme. Mais afin d'y réussir, il faut évidemment s'y prendre de bonne heure avant que les vices ne soient profondément enracinés dans l'âme. C'est le but qu'il propose aux parents qui se montrent d'ordinaire plus soucieux de la fortune qu'ils légueront à leurs enfants que du caractère qu'ils leur formeront. "Si celui pour qui vous amassez cette fortune a été bien élevé, ce sont des instruments que vous assurez à ses vertus; s'il a l'esprit inculte et grossier, qu'avez-vous fait que

1. O.c., p.15.

lui fournir des moyens de faire le mal et d'être criminel?(1)".

Mais il ne suffit pas de la bonne volonté; il faut suivre les meilleures méthodes dans l'éducation des enfants. Celles qui sont employées dans les collèges sont particulièrement vicieuses, car, au lieu d'encourager chez les enfants les penchants qu'on voudrait voir développer chez eux, on fait en réalité tout le contraire. A l'instar de Rabelais et de Montaigne, Erasme s'emp<sup>ait</sup> contre les pratiques barbares, en usage dans les collèges de son époque, ~~et réclamait à la place de~~ <sup>con. le</sup> la discipline inhumaine qu'il avait connue au collège de Montaigu. <sup>X</sup> Il n'a cessé de se plaindre de la tyrannie et de l'ignorance ~~des~~ maîtres qui toléraient le régime actuel.

Ce n'est pas à dire qu'Erasme approuve ces parents ~~qui gâtent leurs enfants~~, qui ne savent que faire pour efféminer le corps de leurs enfants, et ne s'attendrissent sur leur sante' que lorsqu'il s'agit de l'instruction, c'est à dire, de la plus salubre chose et de la plus nécessaire(2)". Il n'est pas favorable non plus à une éducation corporelle poussée

1. De pueris, etc., <sup>O.c.</sup> p.28.

2. De pueris, etc., o.c., p.32.



à l'excès; "Ce n'est pas un athlète que nous formons mais un philosophe(1)". Il s'agit de trouver une méthode d'instruction conforme à l'âge et à la capacité de l'élève, évitant surtout de le détourner de l'étude, en y associant l'idée de la peine. Ne vaut-il pas bien mieux, demande l'humaniste, qu'il s'amuse ~~ff~~ à s'instruire qu'à des bagatelles?(2)".

L'importance qu'il attribuait à la bonne éducation des garçons, Erasme l'entendait à celle des jeunes filles. Dans les Colloques, en particulier, il a traité du sujet de l'instruction féminine. Dans Abbatis et Eruditae, Isabeau demande à l'abbé ignorant: "Mais bien, je vous demanderai pourquoi mes livres faschent tant à votre vue(3)". A quoi l'abbé répond: "Pour autant que la quenouille et le fuseau sont armes de femmes". Et Isabeau de s'écrier; "Tout beau! La femme ne doit-elle point gouverner sa maison à point, instruire ses enfants? Et pensez-vous qu'un tel effect se puisse mener sans prudence?". C'est là le résumé des idées d'Erasme au sujet de l'éducation des femmes. Elle doit en premier lieu viser à en faire de bonnes ménagères, capables d'élever leurs enfants comme il faut. Dans le Mariage

1. O.c., p.31.

2. O.c., p.27.

3. Marot, Oeuvres, t.III, p.169.

Chrétien, l'humaniste fait la critique de l'éducation mondaine toute superficielle qu'on leur donnait ordinairement, et qui les laissait dans une ignorance complète sur tout, sauf les agréments sociaux. Pour y porter remède, il propose que les jeunes filles apprennent un métier, tout en réclamant pour elles une éducation intellectuelle plus large.

Cette préoccupation avec l'éducation des femmes se retrouve chez Louis Vivès, humaniste espagnol. Vivès aurait voulu voir les jeunes filles instruites comme les garçons. "Bien des gens se méfient, se plaint-il, de la femme instruite, d'autant qu'elle joint à la malice naturelle les ressources d'un savoir dangereux. Mais, ajoute-t-il en marge, il faut se méfier aussi bien des hommes, chez qui un naturel mauvais se double d'un savoir dangereux. La science que je voudrais voir répandre dans l'humanité toute entière, est sobre et modeste(1)". C'est là en même temps qu'une défense de l'éducation féminine une réponse à ceux qui reprochaient aux humanistes l'orgueil du savoir. Remarquons que des considérations pratiques dominent chez Louis Vivès. La mère, qui, selon l'humaniste, doit nourrir

1. De institutione feminae christianae, o.c., p.98.

son enfant, doit en être aussi la première institutrice. C'est là l'argument capital en faveur de la cause que Vivès plaide. Du reste, dès qu'on accorde une puissance moralisatrice aux sciences - et tous les humanistes s'accor<sup>d</sup>aient sur ce point - il s'ensuit qu'on ne saurait plus en refuser les bienfaits à la moitié du genre humain. Avant Montaigne, Vivès déclara: "La science n'est rien tant qu'elle n'influe pas sur la vie, tant qu'elle ne s'élabore pas en sagesse(1)". Ce sont de tels principes qui "font de lui un humaniste au sens fort; c'est à dire un éducateur qui prétend développer toutes les facultés actives de l'homme pour en faire un être vivant et non un animal ratiocinant(2)".

Sadolet, ami d'Erasme, se montre tout aussi hostile que ce dernier à l'enseignement de son époque et à la science pédantesque qui en faisait toute la somme. "Laisse-là le fatras et les billevesées de ces gens-là (des pédants), s'écrit-il, et adonne-toi à la philosophie comme à la science de la vie et du bonheur qui nous apprend non seulement à bien penser mais à bien agir et à nous conduire comme il faut(3)". Pour

1. Peynaud, "La pédagogie de Louis Vivès", R.P., juin, 1908.
2. Article cité.
3. De liberis institutendis, Les grands écrivains pédagogiques, p.52.

Sadolet comme pour Erasme, les rapports entre les études et les moeurs sont des plus étroits. Il se plaint qu'on abandonne une affaire aussi importante que l'éducation au caprice des parents, voulant que les magistrats s'en chargent. Chez lui se trouvent donc aussi les deux grands principes de la pédagogie humaniste, à savoir d'abord que le devoir s'impose aux collèges d'ouvrir leurs portes aux nouveautés dans le domaine intellectuel, ensuite, par conséquence de la conception changée de l'humanité, qu'on ne saurait négliger l'éducation de ses enfants, sans se rendre coupable envers eux. Sadolet précise le rôle des parents, insistant pour que le père s'efforce de se montrer lui-même tel qu'il souhaite que son enfant devienne, et que la mère nourrisse elle-même ses enfants.

Parmi les réformés, il y en a qui joignent leurs protestations contre les méthodes vieilles de l'enseignement à celles des humanistes, parmi eux, Luther. "Je le déclare, j'aimerais mieux que l'on fermât tout à fait les gymnases et les monastères que de voir pratiquer la manière d'enseigner et de vivre qu'à jusqu'à ce jour y a été en usage(1)". Pour lui, il s'agit soit

1. Lettres aux Seigneurs et magistrats des villes d'Allemagne, o.c., p.90.

de détruire entièrement "ces écoles diaboliques", soit de les transformer de fond en comble, en en faisant des écoles chrétiennes. Après Erasme, il réclame pour l'enfant une instruction qui l'intéresse autant que les jeux, mais dont il tirera profit. Les hommes de la Réforme ont tous ceci en commun avec Rabelais qu'ils veulent remplir les premières années de l'enfance d'occupations utiles, au lieu de les perdre sur des futilités. C'est par là qu'ils se distinguent surtout de Rousseau, qui posera comme principe que l'enfance doit être une période oisive. Eblouis par les vastes domaines qui s'ouvraient à la pensée, les humanistes voulaient qu'on se hâtât à tout prix de profiter du temps afin d'y pénétrer plus facilement. Rousseau, par contre, plus rapproché de Montaigne ici, n'attribue guère de valeur aux simples connaissances: ce qui seul vaut à ses yeux, c'est le développement des facultés, qui constituent l'instrument de l'esprit. Les humanistes, ne connaissant pas le caractère de l'esprit enfantin, se trompaient souvent sur sa capacité et lui prescrivait<sup>en</sup> quelquefois un travail au-dessus de ses forces. Mais ils savaient

estimer la valeur des méthodes attrayantes dans l'enseignement.

Comme réaction contre ce qui existait au moyen âge l'oeuvre des pédagogues de la Renaissance était toute bienfaisante. L'éducation qui précédait était soit frivole, soit rebutante par la sévérité des méthodes et le verbalisme de l'instruction, qui en étaient les caractères saillants. C'est pour cela qu'Erasme et Montaigne également ont tant de peine à se prononcer en faveur ou de l'éducation particulière ou de l'éducation publique. L'une ou l'autre forme a les défauts qui lui sont propres. Luther se plaint lui aussi du caractère mondain de l'éducation domestique. "On trouve, selon lui, bien du temps pour apprendre aux enfants à jouer aux cartes, à chanter, à danser: pourquoi n'en trouverait-on pas aussi bien et plutôt pour les instruire dans les lettres, occupation plus honnête et aussi plus profitable, tandis que les <sup>jeunes</sup> années leur laissent du loisir et leur donnent une facilité et une vivacité plus grande pour tout apprendre?(1)". Luther en conclut qu'on a tort d'abandonner le soin des enfants aux parents. Faisant donc appel aux magistrats, il les

1. Lettre aux seigneurs, etc., o.c., p.51

engage à se détourner des guerres pour donner leur attention à une matière si importante. Evidemment le but que vise le chef de la Réforme n'est pas tout à fait celui des humanistes. Pour ces derniers, il était question surtout de fournir à une élite une instruction érudite; Luther par contre envisage, conformément à l'idéal même de la Réforme, un système d'éducation nationale dont les bienfaits s'étendront à tous; il aspire à voir créer une éducation populaire. C'est ce qui sans doute fit dire à Erasme: "Partout où règne le luthéranisme, les études sont mortes(1)". Luther définit ainsi le genre d'éducation qu'il compte amener<sup>la</sup> les seigneurs allemands à pourvoir au peuple: "Vous le comprenez il nous faut en tous lieux des écoles pour nos filles et nos garçons afin que l'homme devienne capable d'exercer convenablement une profession et la femme de diriger son ménage et d'élever ses enfants. Et c'est à vous, seigneurs, de prendre cette oeuvre en main(2)". C'est donc une instruction qui prépare les enfants des deux sexes à jouer leur rôle dans la vie que le chef de la Réforme conçoit; elle sera spécialisée, professionnelle.

En dehors de cette instruction primaire, les chefs de la Réforme se sont tout naturellement intéressés à l'étude des langues anciennes, ce qui était pour eux un moyen de remonter à la vraie parole de Dieu. Luther appela les langues "les fourreaux qui renferment l'esprit, les vases qui contiennent les vérités religieuses(1)". Calvin, en fondant le collège de Genève n'y institua que cinq chaires, dont deux pour les langues (l'hébreu et le grec), deux pour la théologie et une seule pour la philosophie et les arts. Les réformés se joignent ainsi aux humanistes en réclamant à leur tour des études classiques. Dans les écoles protestantes en Allemagne comme dans les collèges en France, on ne parle que le latin. Cependant le mouvement protestant a dépassé celui de la Renaissance en matière pédagogique, en inspirant le désir d'étendre à tous l'instruction qui n'avait été jusque-là que le privilège des grands. C'était là une conséquence nécessaire du principe fondamental de la révolution religieuse, à savoir que tout le monde a également le droit de pénétrer dans les mystères religieux sans intermédiaire. Si on ne s'occupait pas des moyens

1. Lettre aux seigneurs, etc., o.c., p.96.



de mettre tous sans distinction à même d'y atteindre, l'idéal ne resterait qu'une chimère. La Réforme a donc exercé une influence considérable sur la pédagogie au seizième siècle, y provoquant une révolution à sa façon.

### Ramus.

Ramus se rattache à la fois au mouvement humaniste et à la Réforme; il consacra toute sa vie à la lutte contre l'esprit du moyen âge et périt à la Saint-Parthélemy. Educateur pratique en même temps qu'auteur d'ouvrages pédagogiques célèbres, il sut par son éloquence s'attirer à ses cours au Collège de France un auditoire nombreux. Vulgariser les connaissances entraînait dans les vues du lecteur royal, qui avait commencé sa propre carrière comme domestique au collège de Navarre. "C'est chose fort indigne que le chemin pour venir à la cognoissance soit clos et défendu à la povreté, encores qu'elle fust docte et bien apprise(1)". Ramus en facilita lui-même l'accès en rédigeant le premier un traité

1. Advertissement au roy sur la réforme de l'Université,  
1562, Les Grands Ecrivains pédagogues, p.108.

de philosophie dans la langue française et une grammaire française. La Dialectique se distinguait de tous les ouvrages philosophiques parus jusqu'à en ce que l'exercice accompagne la règle. "Sçavoir seulement les règles universelles n'est point sçavoir absolument et actuellement; mais l'homme peut errer souvent es choses spéculatives, combien qu'il en ayt la science generale(1)". Ramus s'oppose ~~contre~~ <sup>aux</sup> les défenseurs de la scolastique de toutes ses forces, ~~contre~~ <sup>à</sup> ceux qui pensent "estre maistres es arts pour avoir appris les préceptes des arts, et en avoir disputé en l'eschole l'un contre l'autre sans interpréter par elles ny conseil, ny jugement d'auteur aucun(2)". Ramus tient surtout, à l'instar de tous les humanistes à rapprocher les études de la vie dont la scolastique les avait éloignées.

La Grammaire française de Ramus visait à mettre à la portée de tous les connaissances dont les difficultés linguistiques les privaient. Dans la Préface, l'auteur définit ainsi son but: "Mettre les artz libéraux non seulement en latin pour les doctes de toute nation, mais en françois pour la France, où

1. Remontrance au Conseil privé, o.c., p.106.

2. Ibid.

il y a une infinité de bons esprits capables de toutes sciences et disciplines qui toutefois en sont privez par la difficulté des langues". Par là, Ramus dépasse les chefs de la Réforme mêmes et leurs disciples qui s'en tiennent au latin. Comparables seulement à l'Arté de Penser et à la Grammaire raisonnée de Port-Royal, la Dialectique et la Grammaire française devancent d'un siècle les ouvrages des solitaires. Chez Ramus, il y a des traits qui font penser de même à Rollin, en particulier ses critiques des abus du système d'accorder des titres universitaires. Rappelant les articles des statuts, Ramus a voulu ramener la pratique de faire des cours de philosophie publics, pratique dont les professeurs de l'Université de Paris s'étaient éloignés. Ramus a frayé la voie à la plupart des réformes mises en avant au siècle suivant.

Tout le système pédagogique du moyen âge est ainsi battu en brèche par les humanistes et les réformés. Rabelais prit la défense de la nature contre ceux qui en niaient les droits, et

de l'esprit qu'on voulait <sup>entraîner</sup> ~~contenir~~. Erasme visait à ramener ses contemporains aux trésors de l'antiquité; proposant qu'on y conduisît les enfants par l'attrait, il réunit dans une même condamnation la science aride et les méthodes rebutantes du moyen âge. Les chefs de la Réforme se joignirent au mouvement général des esprits, exigeant qu'on ouvrît aux fidèles les sources mêmes des vérités divines. Cette initiation à la doctrine par la voie des langues, ils la demandaient pour tous. Erasme et Vivès avaient déjà insisté pour que les femmes participassent également avec les hommes à l'éducation intellectuelle. La science, c'était pour eux en même temps la morale. Toute la pédagogie humaniste tendait à rapprocher les études de la vie, Luther alla jusqu'à réclamer pour tous une éducation professionnelle. Ramus se rattachait à la fois au courant humaniste et au courant protestant. Vulgarisateur des sciences, en même temps que lecteur royal au collège de France, il fit fleurir les lettres par son éloquence. Ainsi en matière pédagogique, le seizième siècle inaugure l'ère moderne.

En tournant le dos au formalisme de la scolastique les hommes de la Renaissance frayèrent une voie à la révolution cartésienne du siècle suivant; enfin en proposant de libérer l'enfance de la tyrannie des règles, en s'efforçant de gagner la sympathie des parents à leurs vues, les pédagogues humanistes se montrèrent déjà les devanciers de Rousseau.

\*

\*

\*

\*

Au 17<sup>e</sup> siècle, au cours duquel bien des idées nouvelles naissent dans le domaine pédagogique et se réalisent même dans la pratique, l'enseignement officiel, defectueux à beaucoup d'égards reste fermé à toute idée de progrès. L'Université de Paris, déchue à la fin du siècle précédent par suite des guerres de religion, paraît, malgré les statuts d'Henri IV, qui visent à subordonner l'éducation au pouvoir civil, incapable de se relever; et ses collèges, même aux yeux de ceux qui ne songent guère à critiquer la conception traditionnelle en matière d'enseignement, n'offrent en aucune façon des modèles d'institution pédagogique. Ainsi Etienne Pasquier qui loue le caractère des réformes projetées par le roi est loin d'y voir un remède à l'apathie dans laquelle ses contemporains sont tombés à l'égard des études. "Je trouve bien quelques flammèches, mais non cette grande splendeur d'études qui reluisait pendant ma jeunesse, et, à peu dire, je cherche l'Université dedans l'Université sans la retrouver pour le moins celle

qui était sous les règnes de François premier et de Henri <sup>II</sup> ~~deux~~ (1). Ces plaintes ne laissent malheureusement que d'être trop justifiées, et les modestes réformes de 1598, qui fixèrent les traits essentiels que l'Université allait garder jusqu'en 1762 (date où, les Jesuites expulsés et privés de tout emploi dans l'enseignement, on s'occupa de nouveau d'un plan d'études pour la France) ne réussirent point à ranimer la vie à peu près éteinte dans cette "fille aînée" des rois, l'Université de Paris.

Pour bien comprendre l'état de l'enseignement en 1600 on ne peut mieux faire que de considérer le discours prononcé par l'avocat du roi lors des innovations. Sa préoccupation avec les mœurs l'emporte sur son intérêt pour les études: "Quant aux maîtres ès arts, c'est à eux à reconnaître les vices et à corriger premièrement les mœurs de la jeunesse, puis à enseigner l'éloquence par bonne instruction, en montrant comme elle doit fuir le vice et embrasser la vertu, en donnant enseignement par bons exemples... réglant les écoliers par jugement, leur montrant toutes les sciences des arts dans leur pureté, lisant les textes des philosophes et ne s'arrêtant trop

(1) Jourdain, Histoire de l'Université de Paris, T.1, p.50.

aux commentaires pour ne pas perdre la grâce, le sel et la substance des bons livres.."(1) Faire servir l'étude des humanités à la culture des bonnes moeurs, celle de la philosophie au développement du jugement, tout diriger également pour le profit intellectuel et moral des étudiants, c'était la l'idéal. Mais dans ce programme où le latin reste le fondement des études et d'où, tout naturellement pour l'époque, les sciences sont exclues, les moyens ne suffisent guère au but, ce qui explique en quelque sorte les plaintes réitérées, au sujet des collèges de l'Université, dont Pasquier nous fournit un exemple.

En cherchant à approfondir les causes de l'insuffisance de l'enseignement officiel, on doit tenir compte de deux circonstances principales; premièrement la soumission habituelle avec laquelle l'Université se comportait en face de l'autorité, soit de l'État, soit de l'Eglise, soumission qui s'étendait même, nous le verrons, aux matières d'instruction, et en second lieu, la lutte acharnée dans laquelle elle se trouvait engagée

(1) Jourdain, <sup>6c.)</sup> V.1, p.21.



avec la puissance rivale des Jésuites et qui détournait des problèmes réels de l'éducation toutes les forces dont elle disposait pour les user dans de vaines querelles suscitées par le seul désir de prééminence.

Considérons d'abord la question de soumission aux autorités. Fièrre de la faveur dont elle se vante d'avoir toujours joui auprès des rois, l'Université, afin de mieux assurer la continuation de cet heureux état des choses, considère comme son premier devoir de s'humilier en tout devant la volonté royale. Dans une pétition au roi Louis XIII en 1610, le recteur conclut par ces mots: "Voilà ce corps vénérable qui a rendu tant de bons services à l'Eglise et à l'Etat... bref, qui a toujours été comme une forte brèche pour arrêter la violence de toute doctrine nouvelle et étrangère, préjudiciable à l'Eglise et à l'Etat(1)". C'était définir exactement les rapports qui existaient entre l'Université et les pouvoirs civil et religieux.

(1) Jourdain O.c. p.173, v.1.

Cet aveu de la part du recteur, où se trouve révélée une attitude d'hostilité aveugle envers toute hardiesse de pensée, est loin de paraître comme une circonstance isolée dans l'histoire de l'Université de Paris. Dans un siècle qui allait être témoin d'une révolution dans les idées scientifiques et philosophiques ce corps qui aurait dû se présenter comme un centre même de lumières, une source de progrès intellectuels, se renferme de plus en plus dans une orthodoxie irréprochable. Treize années avant la publication du Discours de la Methode, il s'est déjà armé effectivement contre l'hérésie, par un édit rendu en 1624, défendant "à toute personne à peine de la vie de tenir ni enseigner aucunes maximes contre les anciens auteurs approuvés".(1) Et l'Université ne se bornera pas à une simple réiteration de la loi existante: bien au contraire, dans la lutte qui s'engagera de toutes parts contre la philosophie nouvelle, c'est elle qui jouera le premier rôle.

(1) Lallemand, Histoire de l'Éducation dans l'ancien Oratoire, p.113.

Cependant, au debut du siècle, la préoccupation principale des autorités universitaires est plutôt leur rivalité avec les forces croissantes de la Compagnie de Jésus. Bannis pendant quelques années par suite d'un attentat sur la vie d'Henri IV, les Jésuites avaient réussi, au grand désespoir de l'Université, à attirer leurs élèves même au delà de la frontière. À l'Université, qui "suffoquée et abattue" par les progrès rapides des collèges rivaux, s'en plaignit au roi Henri IV avait répondu avec un peu de malice: "Faites mieux que les Jésuites et vous aurez plus d'ecoliers"(1). Mais loin de suivre ce sage conseil le corps enseignant continua la lutte, se servant de toutes les occasions qui se présentaient pour perdre ses rivaux.

Lorsqu'on se demande quelles sont les causes de cette grande popularité des collèges jésuites, on en trouve l'explication plutôt dans les circonstances extérieures que dans l'enseignement même, qui, à vrai dire, n'est pas bien différent de celui de l'Université.

(1) Jourdain, O.c.v.1, p.65.



Fondés par Saint Ignace qui, "ému par le spectacle des mauvaises mœurs à l'Université"(1), voulait créer des établissements particulièrement destinés à ses religieux, ces collèges étaient restés en effet des séminaires pour la jeunesse de la Compagnie. En ceci l'institut s'était montré supérieur à l'Université car, tandis que l'entrée de la Compagnie n'est pas ouverte à tout le monde et que le noviciat de deux ans est obligatoire pour tous ses membres, les maîtres des collèges officiels se recrutent un peu partout. "Ils sont, selon Schimberg, un peu des vagabonds qui vont et viennent d'une Université à l'autre, offrant leurs services médiocrement rétribués. Les principaux prennent ce qui se présente".(2) A l'égard du choix des professeurs jésuites, au contraire, on n'a qu'une critique à faire. C'est que, une fois leur "stage" dans l'enseignement accompli, les meilleurs d'entre eux sont réservés pour la prédication, considérée comme plus importante que l'éducation.

La question de la retribution a une influence

(1) Rochemonteix, O.C. Preface.

(2) Schimberg, L'Education morale dans les Collèges de la Compagnie de Jesus, p.140

assez considerable sur le succès des collèges jésuites. Grâce à la gratuité de l'instruction qui s'y donnait, ils attireraient des étudiants pour qui les collèges de l'Université, où les maîtres dépendaient entièrement de la rétribution des élèves, auraient été fermées. En imposant sur l'Ordre l'obligation de s'occuper de l'enseignement, Saint Ignace avait défendu aux maîtres de "retirer de cet enseignement un salaire quelconque, sous quelque forme que ce tribut fut payé"(1). Et dans la suite on n'avait pas deviné de cette pratique.

Chez les Jésuites, l'éducation est tout imprégnée des principes de la théologie; l'enseignement subordonné à la foi. Dans l'ouvrage que Jouvency destine aux maîtres de la Société, "tableau pris sur le vif de la vie scolaire", (2) il est recommandé aux maîtres d' "entretenir en classe le feu de la piété", et surtout par l'exemple, car "telles sont les mœurs des maîtres, telles sont celles des élèves". (3) Aux yeux d'un père

(1) Rochemonteix, O.C. p.85

(2) Ferte, Préface à la traduction, de

(3) Jouvency, De la Manière etc., p.71.

*Rubio Studium*

jesuite(1), "le plus grand mérite des Jésuites fut de fonder un système de pédagogie, ayant pour base la religion, sans laquelle il n'existe pas de vertu solide. C'est sur ce fondement qu'ils établirent toute l'éducation littéraire, de telle sorte que dans leur plan d'études, l'instruction est le moyen, l'éducation, la fin".

Considerons maintenant ce plan d'études. Fruit des délibérations de six pères réunis à Rome sous la direction du général Acquaviva, le Ratio fut rédigé sur la base de la quatrième partie des Constitutions d'Ignace, en 1586. Révisé par douze pères, mis en exécution dans les collèges et soumis aux observations des maîtres, il reçut son édition définitive en 1603. A partir de cette date, l'Ordre, muni d'un plan uniforme d'études, l'imposera dans tous les établissements et dans ce système fortement centralisé exigera de tous ses membres une soumission absolue. Un circulaire envoyé par Acquaviva à tous les collèges nous est témoin de ce fait(2). "Que personne

(1) Rochemonteix O.C.p.104.

(2) Schimberg, O.C.p.119.

donc, ne défende d'opinion qui gille contre les axiomes recus en philosophie ou en théologie....Pour mieux assurer l'observation de ces prescriptions, qu'on mette un grand soin à choisir les professeurs de philosophie et de théologie parmi ceux... dont l'obéissance et la docilité sont reconnus et qu'un esprit superbe et le désir de la nouveauté n'attachent pas à leur propre sens". Et, finalement, "si, dans l'exercice même de leurs fonctions, on s'aperçoit que ces qualités manquent à quelques-uns qu'on les avertisse sérieusement, et si, malgré cela, leur conduite ne s'inspire pas de l'obéissance et de l'esprit de la Compagnie, qu'on les retire de l'enseignement pour les appliquer à d'autres ministères". Mais pour avoir des maîtres bien dociles, il faut d'abord les rendre tels et la Société s'y prend d'une façon curieuse. Aux professeurs de philosophie, il ne suffit pas, d'après le règlement, d'avoir suivi le cours de théologie de deux ans, ils doivent le refaire - cette fois nous citons le Ratio même - "pour que leur enseignement

soit plus sûr et plus en harmonie avec la théologie".(1)  
 Contre une opposition si déterminée, un nouveau système  
 d'idées ne peut guère se frayer un chemin dans l'instruction  
 jésuite.

L'enseignement de la philosophie repose tout  
 entier sur le système d'Aristote, car, aux yeux des pères  
 tout autre étude serait "incomplete et manchote".(2)  
 Quand même il n'y aurait pas de danger pour la foi, il est  
 interdit au maître d'introduire des questions nouvelles,  
 sans avoir obtenu l'autorisation de ses chefs. Pourtant  
 dans le règlement, on lit ceci: "Le professeur n'émettra  
 pas d'opinions inutiles, surannées, absurdes et  
 manifestement fausses; il ne s'arrêtera pas à les  
 exposer".(3) Malgré cette injonction, une des critiques  
 les plus fréquentes portées contre l'instruction jésuite,  
 c'est précisément de perdre le temps en discussions  
 futiles, de négliger les réalités, en se préoccupant trop  
 exclusivement du côté formel des études. La philosophie,

(1) p.5.

(2) Ratio, p.41.

(3) Ibid, p.30.



limitée à celle d'Aristote, mise au service de la théologie, reste non seulement absolument insuffisante, mais encore, grâce à la soumission exigée des maîtres, complètement tarie à sa source. C'est ce qu'on verra tout à l'heure à propos de Descartes.

L'enseignement des "humanités", objet de très grands soins de la part des Jésuites, paraît de certains points de vue aussi defectueux que celui de la philosophie. S'il est vrai, comme on l'a soutenu, à l'égard des études classiques, que les Jésuites soient entrés dans ce mouvement "non pour le suivre, mais pour le diriger, pour lui donner une impulsion nouvelle, tout à la fois morale et chrétienne", il est non moins certain que cette instruction restait en grande partie purement grammaticale, on ne peut même dire littéraire. Pourtant, selon le Reglement, le maître doit élever les jeunes gens confiés à ses soins de telle manière qu'ils se forment en même temps qu'aux belles-lettres, aux moeurs dignes d'un chrétien"(2), se servant des textes pour en déduire des leçons de morale.

(1) Rochemonteix, O.C. p.43

(2) Reglement, p.62.

Le grand défaut de l'enseignement littéraire dans les collèges jésuites est sans aucun doute le caractère superficiel des études. Si celles-ci restent solides quant à la grammaire, dans la classe de rhétorique qui les couronnent, l'objet principal est d'apprendre aux jeunes gens de briller dans le monde. On vise à élever, "l'homme capable de discourir ou de disserter sur une pensée morale, de composer une lettre ou de soutenir une conversation en termes de choix"(1). En réalité les Jésuites voulaient en même temps faire des croyants et des hommes du monde de sorte que leurs élèves *fussent* non seulement "versés dans l'éloquence", mais encore animés "d'un beau zèle pour la littérature sacrée"(2).

Dans tous les établissements jésuites, le latin est le moyen de communication ordinaire et les élèves s'en servent dans toutes les occasions. Jouvency (1643-1719), professeur de rhétorique et un des meilleurs latinistes, défend dans ses recommandations aux maîtres la pratique ordonnée par le Règlement. Écrivant dans la seconde moitié du siècle au moment où à Port-Royal et à l'Oratoire

(1) F. Butel, L'Education des Jesuites autre fois et aujourd'hui, liv.III.

(2) Règlement, p.2.

le français, comme nous le verrons, commençait à trouver une place dans l'enseignement, il croit nécessaire d'ajouter ceci: "Un jeune maître doit surtout se garder de se trop passionner pour les ouvrages écrits dans sa langue maternelle... Il doit se persuader qu'il pêche gravement, si séduit par le charme de la langue française ou rebuté par le travail d'une étude plus sérieuse, il emploie le temps que la Société destine à apprendre des langues plus difficiles, mais nécessaires, autrement que nos règles l'ont établi sévèrement et sagement"(1). Les jésuites, conséquents en tout, poussent leurs principes jusqu'au bout ne s'arrêtant jamais à *mi - chemin*.

Pourtant les méthodes d'instruction employées dans les collèges de la Compagnie visaient particulièrement à intéresser les élèves au travail et les maîtres devaient surtout éviter que les enfants ne se dégoutassent des études. On atteignait ce résultat par une variété de moyens dont les principaux étaient l'émulation, les récompenses, les luttes entre les élèves

(1) Jouvençy, De la Manière, etc.p.10.

et les Academies, réunions où les élèves se livraient a des exercices ayant rapport aux études. Le règlement recommande spécialement de ne pas surcharger l'esprit qui ressemble à "un petit vase d'étroite embouchure, qui rejette la liqueur que l'on y verse à flots et qui reçoit celle que l'on y introduit goutte à goutte".(1) Dans les classes inférieures, les exercices de mémoire jouent un rôle très important, mais en même temps l'attention de l'élève doit être dirigée sur l'enchaînement des idées dans le sujet de ses études. Plus tard l'appel sera principalement à la raison.

L'éducation physique ne trouve aucune place dans le règlement, sans doute à cause de la préférence accordée par les Jésuites à l'externat. L'éducation morale au contraire est étroitement liée aux études, dans lesquelles les étudiants ne doivent chercher que "la gloire de Dieu et le bien de leurs âmes".(2) Pour atteindre ce but, les pères recommandent la mémorisation de préceptes, croyant que leurs élèves, munis de maximes

(1) Jouvençy, O.C.p.94.

(2) Règlement, p.126.

morales, résisteront plus facilement aux tentations du monde. Rousseau, lorsqu'il défendra la morale en action, n'aura pas de peine à démontrer la fausseté de la psychologie qui dicte une telle pratique.

Dans tout l'enseignement jésuite, le défaut saillant est la préoccupation avec des aspects purement formels. Tandis que l'étude de la philosophie est viciée par le refus déterminé de traiter des problèmes sérieux, celle des belles-lettres reste également éloignée du fond des choses et présente une apparence complètement frivole. Les Jésuites craignent l'effet de la pensée. S'ils proposent de cultiver la raison, ils en circonscrivent tellement les bornes qu'ils annulent tous leurs efforts. "Gens de labeur et de doctrine, bardés de scolastique, écrivant, parlant latin du matin au soir", (1) ils sont vraiment incapables de se former une idée large de l'éducation. Dans un Ordre construit sur le plan d'une armée, où l'autorité du général est absolue et la servilité la première des vertus, il n'existe

(1) G. Doncieux, Un Jésuite homme de lettres au 17<sup>e</sup> siècle, (cité par Rochemonteix, p.156).

aucune possibilité de progrès, et la stagnation est inévitable. Enfin, à ces "véritables modelleurs d'âmes", il manque surtout une conception vraiment digne de l'humanité.

.. .. ..

Avant de considérer l'influence profonde que la philosophie cartésienne exercera sur l'éducation, il sera intéressant de lire l'opinion de Descartes sur la qualité de l'enseignement jésuite. Élève, comme il le raconte dans le Discours de la Méthode, dans "un des collèges les plus célèbres de l'Europe", celui de La Flèche, il se plaint de se trouver à la fin de ses études, "embarrassé de tant de doutes et d'erreurs"(1). Pour tout profit il n'a retiré de l'instruction que la connaissance de son ignorance. A l'égard des humanités, il juge qu'elles occupent une place trop prépondérante <sup>dans</sup> ~~sur~~ le programme, et qu'elles risquent par là de rendre l'élève étranger à son pays. Quant à la philosophie, il remarque qu'elle "donne moyen de parler vraisemblablement

(1) P.4.

de toutes choses et de se faire admirer des moins savants".(1)

Mais les huit ans et demi qu'il a passés dans un établissement jésuite n'ont pas rendu Descartes entièrement hostile à l'instruction qu'on y donne, bien qu'il l'ait dépassée. Consulté par un ami en 1641, cinq ans après la publication du Discours, il se prononce ainsi sur les études qu'il a faites: "Encore que mon opinion ne soit pas que toutes les choses qu'on enseigne en philosophie soient aussi vraies que l'Evangile, toutefois a cause qu'elle est la clef des autres sciences, je crois qu'il est très utile d'en avoir étudié le cours entier, de la manière qu'on l'enseigne dans les écoles des Jésuites avant qu'on entreprenne d'élever son esprit au-dessus de la pédanterie, pour se faire savant de la bonne sorte. Je dois rendre cet honneur à mes maîtres de dire qu'il n'y a lieu au monde où je juge qu'elle s'enseigne mieux qu'à La Fleche".(2) Ainsi, comme il a reçu

(1) P.5.

(2) Cité par Schimberg, p.121.

lui-même toute sa première éducation aux mains des Jésuites, et a réussi néanmoins à évoluer vers un système individuel de pensée, il croit possible et même souhaitable que d'autres suivent son exemple. Et en fait d'éducation, celle des Jésuites, si défectueuse qu'elle soit, lui paraît à préférer à celles de ses rivales.

Malgré ce témoignage rendu à l'instruction fournie par les Jésuites, Descartes commence, comme on le sait, par rejeter tout ce qu'il a appris, pour s'en tenir uniquement à ce qu'il trouvera en lui-même ou dans le grand livre du monde. Dans la philosophie, il n'a trouvé que contradictions, et "pour les autres sciences d'autant qu'elles empruntent leurs principes de la Philosophie, je jugeais, dit-il, qu'on ne pouvait avoir rien bâti, qui fût solide sur des fondements si peu fermes". (1) Une lettre écrite en 1640 révèle qu'un

(1) Discours, p.8-9. Ed. Gilsen.



effet, une fois éloigné de ces études, il ne s'en occupera guère plus: "Et cependant, écrit-il à M<sup>rs</sup> Arsenne, j'ai envie de relire un peu leur philosophie (des Jésuites), ce que je n'ai pas fait depuis vingt ans, afin de voir si elle me semblera maintenant meilleure qu'elle ne faisait autrefois".(1) Antithèse complète de ce qu'aurait dû être une culture acquise chez les Jésuites, le système de Descartes a pour premier caractère d'être indépendant.(2)

L'indépendance qu'il réclame pour lui-même, Descartes le veut également pour les autres. Car, puisque "le bon sens est la chose au monde la mieux

(1) Commentaire, p.139

(2) Cf. R.P., juill.1896, article cité. "Descartes et le 18<sup>e</sup> siècle"

partagés" - et par "bon sens" il entend "la faculté naturelle de distinguer le vrai du faux"(1) - nous sommes tous capables d'interpréter les vérités que nous portons gravées dans l'esprit en venant au monde. Et si nous ne réussissons pas tous également à voir clair dans les problèmes qui se posent, c'est faute de nous servir de la faculté que nous possédons. Ainsi, Descartes fait la distinction entre les vérités humaines et celles de la religion, réservant aux hommes le droit d'approfondir librement les questions suggérées par les circonstances de la vie. Dans une première esquisse du Discours, le philosophe devait, selon son biographe Baillet, proposer "des considérations sur le désir que nous avons de savoir, sur les sciences, sur les dispositions, de l'esprit pour apprendre, sur l'ordre qu'on doit garder pour acquérir la sagesse, c'est à dire la science avec la vertu en joignant les fonctions de la volonté avec celles de l'entendement"(2). C'était vouloir faire une enquête complète sur l'éducation, ses méthodes et son but.

1. Discours, p.1 et Commentaire.
2. Cité par Gilson, p.93.

D'après ce projet de Descartes, on peut se faire une idée de ce que signifiait pour lui la culture intellectuelle. Dans les collèges, où il ne s'agit que d'apprendre des faits, il ne voit qu'une science de mémoire. Toujours chez le philosophe de la raison, la méthode l'emporte sur la matière même de l'enseignement, et c'est celle-là qu'on doit viser dans l'éducation. Bref, au lieu d'enseigner la science même, il faut fournir les moyens qui y conduisent. En même temps, il importe de remarquer la liaison étroite qui se trouve dans la pensée du philosophe entre la volonté et l'entendement, indication de la fonction morale qu'il attribue à l'instruction. Cette moralité qui est le véritable but de la culture de la raison exige qu'on subordonne à cette faculté toutes les autres, inférieures, à son avis. Ainsi "la volonté (source intarissable d'erreurs) n'a qu'à s'effacer devant l'entendement"(1). Gilson, faisant le contraste entre la conception cartésienne de la sagesse et celle de la Renaissance dont il avait en partie hérité, trouve dans cette dernière une opposition très marquée entre la science et la sagesse. Tandis que les humanistes de la Renaissance traitaient la science presque avec mépris et n'avaient des éloges

1. R.P. sept. 1897. Article cité. "Descartes et l'éducation"

que pour la sagesse, désormais, dit Gilson citant les Principes, sagesse signifiera "la parfaite connaissance de toutes les choses que l'homme peut savoir tant pour la conduite de la vie que pour la conservation de sa santé et l'invention de tous les arts"(1). L'objet de la philosophie est donc tout pratique d'une part, par la connaissance de la vérité qu'elle fournit, permettant aux hommes de bien régler leur vie, d'autre part les poussant vers des découvertes dans tous les sens. Un projet d'éducation professionnelle conçue par Descartes, mais qui ne fut jamais mis en exécution nous est témoin de l'intérêt qu'il prenait au perfectionnement des arts par l'éducation. Consulté par un ami qui voulait mettre ses biens à la disposition du public, le philosophe proposa la construction d'établissements destinés à enseigner aux artisans les principes de leur métier. Dans ces ateliers sous l'instruction d'habiles maîtres en mathématique et en physique, tout en s'instruisant de la technique de leurs arts, ils devaient recevoir du jour pour de nouvelles découvertes.(2). Descartes qui donnait volontiers à ses domestiques des leçons de mathématiques aurait été certainement partisan de l'éducation universelle.

1. Commentaire, p.94.

2. R.P. sept.1897. Article cité.

Si la philosophie nouvelle révolutionnait la conception générale de l'éducation, elle en fit de même pour les détails. De toute l'instruction scolastique, la partie la plus surannée était la physique, contre laquelle déjà au siècle précédent, des attaques avaient été portées, en particulier par Ramus, qui publia une Physique en 1565. Mais dans les collèges jésuites, l'ancien système qui obligeait les maîtres à traiter les questions de la physique "en métaphysique et d'après Aristote(1)" persistait encore. Bacon, en tournant l'attention de ses contemporains vers la science de la nature avait eu pour effet de "remuer l'ordre séculaires établi dans l'enseignement physico-théologique sous la garantie de l'Eglise(2)". Si dans le domaine de la physique, Descartes avait des précurseurs il y mit pourtant l'empreinte de son génie, empreinte que cette science gardera au siècle suivant. La science nouvelle a pour caractère principal l'application de la méthode géométrique. Ne considérant comme vrai que ce qui est clair Descartes trouva dans les démonstrations géométriques la meilleure, la seule méthode pour les sciences naturelles.

1. Règlement, p.41

2. "La Pensée initiale de Descartes", (Espinass), R.M.M. 1917.

Tâchons de déterminer maintenant jusqu'à quel point l'influence de Descartes pénétrait dans les écoles. À l'Université, comme dans les collèges de la Compagnie de Jésus, les ouvrages d'Aristote formaient la substance même de l'enseignement. Mais, tandis que, selon un statut de 1452, le professeur devait suivre de point en point, de chapitre en chapitre le texte du Stagyrite, la réforme de 1600 avait enjoint une interprétation plus large, un commentaire moins servile, oeuvre de philosophe et non de grammairien. Malgré cette réforme, l'instruction était restée essentiellement comme auparavant. On se rappelle le statut de 1624 qui défendait sous peine de vie "de tenir ni enseigner aucunes maximes contre les anciens auteurs approuvés." Les ouvrages de Descartes mis à l'Index en 1663, l'Université se rangea définitivement dans l'opposition au système cartésien. En 1669 les candidats à la chaire de philosophie du collège royal sont invités à soutenir une thèse "sur l'excellence du péripatétisme et contre la nouvelle philosophie de M. Descartes" (1).

Cependant, il paraît que malgré l'opposition officielle, des membres du corps enseignant accueillaient

1. Jourdain, <sup>O.C.</sup> 447.



le nouveau système. En 1671, le recteur et les maîtres sont sommés à paraître devant l'archevêque, qui leur parle ainsi: "Le roi, ayant appris que certaines opinions que la Faculté de théologie avait censurées autrefois (lors de la mise à l'Index) et que le Parlement avait défendu d'enseigner ni publier se répandent présentement non seulement dans l'Université, mais encore dans le reste de cette ville et dans quelques autres du royaume ...voulant empêcher le cours de cette opinion, qui pourrait porter quelque confusion dans l'explication de nos mystères....le roi vous exhorte, messieurs, de faire en sorte que l'on n'enseigne point dans les Universités d'autre doctrine que celle qui est portée par les règlements et les statuts de l'Université et que l'on n'en mette rien dans les thèses"(1). Les mystères mis en danger par le cartésianisme, ce sont ceux de la transsubstantiation. Descartes ayant soutenu que l'essence du corps est l'étendue, comment admettre le dogme eucharistique? Ces débats, qui ne concernaient à vrai dire que l'Eglise, devaient exercer néanmoins une influence profonde sur le cours de l'enseignement; car à partir de la condamnation papale, tous les efforts tendent à exclure le cartésianisme des écoles.

1. Jourdain, p.447.

Cependant de fréquentes alarmes de la part des autorités au sujet de l'enseignement à l'Université témoignent d'une pénétration des idées nouvelles chez quelques-uns des maîtres. S'ils n'osaient se déclarer ouvertement pour le cartésianisme, il y en avait parmi eux qui tâchaient de concilier Aristote et Descartes. En 1685, la Faculté des arts reçut du roi l'ordre formel d'exclure la philosophie de Descartes et celle de Gassendi de l'instruction. Malgré cette défense, Pourchot, un des plus célèbres des recteurs "enseignera la philosophie nouvelle, mais à grand renfort de syllogismes et d'instances: il parlera le cartésianisme en langage scolastique".(1). C'est au cours de cette année même que sont dénoncées au roi quatorze propositions extraites des leçons et "tous respirant un esprit différent de celui du péripatétisme"(2). Cette fois les maîtres renouvellent leurs promesses de fidélité à l'ancienne doctrine.

Ainsi l'Université, par la torpeur intellectuelle dans laquelle elle était tombée, s'écarterait complètement des progrès qui s'accomplissaient rapidement en dehors du corps enseignant officiel. Elle laissait à d'autres

1. R.P. juill.-dec., 1886.

2. Jourdain, Vol.II, p.36.



institutions la tâche d'introduire dans les études les progrès intellectuels dont l'époque fut le témoin. C'est dans les collèges de l'Oratoire que les idées de Descartes se frayent d'abord une voie dans l'enseignement. Cet Ordre, issu de la ferveur religieuse qui caractérisait le début du siècle avait été fondé par le P. Berulle, un des amis du philosophe. Descartes avait même soumis ses opinions à la critique d'un des premiers pères oratoriens et profite de ses conseils pour s'assurer que sa doctrine ne fût pas contraire à celle de l'Eglise. Le cartésianisme trouva donc des défenseurs ardents à l'Oratoire. Malgré ces circonstances, un des généraux de l'Ordre enjoint à ses professeurs en 1654 d'enseigner la philosophie commune et ordinaire et en la manière qu'elle est enseignée dans toutes les Universités de la France, afin qu'il ne puisse y avoir parmi eux aucune singularité" (1). Mais après la condamnation des ouvrages de Descartes de la part du pape, une vraie persécution des maîtres cartésiens commence à l'Oratoire. Le P. Lamy, qui refuse de se soumettre et qu'on accuse d'avoir soutenu des thèses contenant "la pure doctrine de Descartes" est renvoyé de son collège, ainsi que son successeur.

1. Lallemand, O.C., p.118.

Ce souci constant de la part des chefs, tout en indiquant la présence d'éléments cartésiens, témoigne de l'obligation où l'Ordre se trouve, soit de se soumettre à la volonté du roi, soit de fermer ses collèges. Les pères se prononcent très distinctement à ce sujet: "Nous aimons mieux, disent-ils, à propos du P. Lamy, voir sa classe tout à fait abandonnée des écoliers que de souffrir que toute notre congrégation soit humiliée dans toute la France pour l'opiniâtreté et rébellion des particuliers".(1). Si l'on ne peut que déplorer une soumission qui s'étend aux croyances mêmes, on doit cependant y reconnaître une conséquence nécessaire de l'absolutisme de l'époque, qui pesait également sur toutes les institutions de l'Etat. Quant aux corps enseignants, leur existence même dépendait de leur parfaite conformité à la volonté royale. Chose remarquable, afin d'exprimer tout leur zèle pour les idées reçues, l'Oratoire et la Compagnie s'unissent en 1678 pour condamner la physique de Descartes et s'imposent comme une loi de ne point s'éloigner de celle d'Aristote. Puis, soupçonnés à la fois de donner dans le jansénisme et le cartésianisme, et se voyant dans un danger réel de perdre tous leurs collèges, les chefs de l'Oratoire n'ont d'autre choix que de promettre de veiller plus que jamais sur la doctrine des maîtres.

1. Lallemand, p.120.

Malgré les assurances de la part d'un visiteur envoyé par le roi en 1686 dans les collèges oratoriens du département "qu'il n'y a qui que ce soit qui suive la doctrine de Jansénius ni celle de Descartes", on sait que l'Ordre restait profondément imprègne des principes de la philosophie nouvelle. C'est à l'Oratoire même que celle-ci reçut dans l'oeuvre de Malebranche de développement qui allait rester "la forme capitale du cartésianisme"(1). L'élément chrétien et mystique que Malebranche ajoute au rationalisme de Descartes s'annonce dès la Préface de la Recherche de la Vérité, où l'auteur soutient "qu'il est plus de la nature de notre esprit d'être uni à Dieu qu'à d'être uni à un corps" et que "l'attention de notre esprit n'est que sa conversion vers Dieu". En donnant ainsi au cartésianisme une empreinte fortement chrétienne, Malebranche le rendait plus conforme aux esprits de son époque, tous tournés vers les idées religieuses, et peu enclins à suivre Descartes dans la séparation qu'il faisait entre la théologie et la philosophie. Mais par le mysticisme de son système et son caractère abstrait et intellectuel, Malebranche le rendait en quelque sorte exclusif. Il n'a pas, il l'admet volontiers lui-même, ouvert une voie à tout le monde.

1. Lanson, R.C.C. (1907).

Descartes, comme nous l'avons remarqué, s'était résolu à partir d'un certain moment de sa vie à se borner à la science qu'il trouverait dans lui-même et dans la nature. De même pour Malebranche "la plus belle, la plus agréable et la plus nécessaire de toutes nos connaissances est sans doute la connaissance de nous-mêmes. La science de l'homme est de toutes les sciences humaines celle qui est la plus digne de l'homme". C'est en même temps celle qui est la plus négligée. En abordant cette science, Malebranche est porté tout naturellement à se préoccuper du problème de l'éducation, remontant dans son analyse de l'esprit aux premières impressions, "source assez ordinaires des erreurs des hommes". Pour éviter que les enfants ne tombent dans les erreurs, dues aux sens, le philosophe propose de les élever "sans crainte et sans desirs", les éloignant à la fois des plaisirs et des souffrances. De cette façon, il pense qu'on pourrait leur apprendre, des qu'ils sauraient parler; les choses les plus difficiles et les plus abstraites, ou tout au moins les mathématiques sensibles, la mécanique et d'autres choses semblables, qui sont nécessaires dans la suite de la vie", mélange curieux de conseils pratiques et de propositions bizarres.

En voulant introduire les enfants de bonne heure aux études sérieuses, Malebranche a surtout en vue la piété, vers laquelle il est encore plus difficile d'attirer les hommes que vers les sciences. On s'y prend donc à tort en encourageant les enfants au travail par les récompenses: c'est "corrompre toutes leurs meilleures actions et les porter à la sensualité plutôt qu'à la vertu"(1). Le philosophe propose de les conduire uniquement par la raison qu'ils ont autant que les hommes. Comme c'est précisément l'esprit qu'il faut cultiver, il ne sert à rien de forcer l'enfant à agir contre son gré. L'objet principal de l'éducation, pour Malebranche comme pour Descartes, c'est soumettre la volonté à l'entendement.

Ce but comment peut-on l'atteindre? D'abord répond Malebranche, en tenant l'enfant éloigné de toute tentation afin de conserver en lui l'innocence du baptême. Cette espèce d'éducation négative doit se compléter par de bons exemples, car "l'exemple et les manières persuadent invinciblement les jeunes gens, lors que cela s'accommode à la corruption de leur nature: et celui qui sans rien dire fait le mal devant eux, avec un air joyeux et content, leur parle plus fortement que celui qui

1. Recherche, p.191, v.2.

discourt froidement sur la vertu, en les exhortant à la suivre"(1). Rousseau sera complètement d'accord avec ce principe lorsqu'il bannira de l'enseignement les préceptes moraux pour y substituer l'exemple de la vertu et l'éloignement du vice.

Malebranche n'approuve pas plus que Descartes qu'on charge la mémoire des enfants de choses inutiles. C'est leur donner la vanité du savoir au lieu de les intéresser à la science même. Vrai cartésien en ceci, Malebranche recommande d'exposer clairement les principes certains des sciences solides, les méthodes plutôt que les faits. Quant aux derniers, on peut les apprendre, mais seulement lorsque l'esprit est formé. Ainsi dans son choix de sujets le philosophe suit un ordre exactement contraire à celui des collèges. L'étude de la philosophie doit précéder celle des langues, pour que l'élève sache d'abord ce que c'est qu'une langue. De même, l'histoire doit être étudiée par rapport aux connaissances déjà acquises de la religion et des devoirs qu'elle impose. Car, "il faut être homme, chrétien, Français, avant d'être grammairien, poète, historien, étranger"(2). Car, si l'enfant meurt par hasard, a

1. Traité de Morale, p.153, 2e partie.

2. Ibid, p.148.



l'âge de dix ans, "à quoi", demande Malebranche lui servira dans l'autre monde de savoir parfaitement la géographie de celle-ci; et dans l'éternité, les époques des temps?"(1). ) Suivre dans le programme d'études l'ordre de nécessité, se rappelant toujours qu'il importe de faire d'abord le chrétien, voilà toute la base du système pédagogique de Malebranche.

Maintenant si l'on se demande jusqu'à quel point ces idées trouvaient une expression dans les collèges de l'Oratoire on se rend compte tout de suite que c'est cet idéal même que les Oratoriens veulent mettre en pratique. Suivant le Ratio de Morin, document qui réglait les études, les efforts des maîtres doivent viser à faire de leurs élèves "des sages supérieurs à ceux du paganisme". Des deux livres principaux qui traitent des études à l'Oratoire, celui du P. Thomassin s'occupe de "la methode d'étudier et d'enseigner chrétiennement et solidement les lettres humaines par rapport aux lettres divines et aux Écritures". Dans le second de ces livres, les Entretiens sur les Sciences du P. Lamy, on apprend, selon l'auteur, outre la méthode d'étudier les sciences, comment on doit s'en servir "pour se rendre utile à l'Eglise". L'élément chrétien, on le voit, domine,

1. Traité de Morale,  
\* (2e partie, p.144.)

Si l'on tourne maintenant aux instructions envoyées par les généraux de l'Ordre aux professeurs, on y constate la même préoccupation pieuse, l'effort pour concilier les études classiques avec l'idéal chrétien. Le P. Condren, par exemple, se prononce de cette façon: "Si l'on a Cicéron à la bouche, qu'on ait Jésus-Christ dans le cœur et le zèle des âmes dans la volonté"(1). Il craint surtout qu'on ne fasse de l'Ordre un Parnasse profane et une maison d'Apollon que l'Évangile condamne". Un autre général se plaint que par les lectures les Oratoriens risquent de devenir des philosophes et des orateurs plutôt que des saints. "Servez-vous, des lettres humaines, lit-on dans un code moral de l'Oratoire, comme d'un hameçon pour gagner vos écoliers à Dieu"(2). Le but de l'éducation à l'Oratoire est donc profondément moral. Malebranche, en voulant christianiser l'enseignement agit tout conformément à la volonté de l'Ordre où il a fait ses études.

Cet idéal exige une réforme de l'instruction. Si le but est de faire des chrétiens d'abord, pourquoi consacrer tant d'années à l'étude des langues? On ne fait, selon Lamy, qu'accabler l'esprit de mots barbares.

1. Lallemand, p.242.

2. Ibid., p.213.



Suivant un principe de Malebranche qu'on doit se servir de ce qu'on sait pour apprendre ce qu'on ne sait pas, à l'Oratoire on apprenait le latin en français, innovation à une époque où, dans les collèges jésuites, le latin était traité comme une langue parlée. La première grammaire latine écrite dans la langue maternelle fut celle du P. Condren qui parut en 1640. Si dans les basses classes toute explication devait se faire en français, c'était pour qu'on pût attirer l'attention sur l'enchaînement des idées "Croit-on, demande Thomassin, s'acquitter chrétiennement de l'éducation et de l'instruction de la jeunesse, dont on est chargé quand on ne cherche que l'élégance de l'expression, où les antiquités du paganisme, et qu'on néglige les semences de la religion et de la moralité qui sont cachées dans les meilleurs auteurs ou qui y sont quelquefois fort évidentes, pourvu qu'on y fasse attention?"(1) Aux yeux des Oratoriens l'érudition n'est donc pas une fin de l'éducation: elle est un moyen subordonné à la formation du caractère. Pour eux le côté formel des études n'a point l'importance qu'il avait pour les Jésuites.

1. Thomassin, La Méthode, etc.

Dans le choix des études à l'Oratoire, on tenait naturellement compte de la fonction qui avait été attribuée à l'éducation, ce qui explique l'honneur dans lequel les Oratoriens tenaient les mathématiques. Sous l'influence de Descartes, ils cherchaient au moyen de cette instruction à faire naître des idées claires dans l'esprit de l'élève et à éveiller en même temps ses facultés créatrices. "Ainsi, écrit Malebranche, ceux qui se sont accoutumés dès leur jeunesse à méditer des principes clairs sont capables, non seulement de toutes les sciences, mais encore de juger solidement de toutes choses, de suivre des principes abstraits, de faire des découvertes ingénieuses, de prévoir les conséquences et les événements des entreprises"(1). En louant hautement l'étude des mathématiques, Malebranche explique très nettement que ce n'est pas pour une valeur intrinsèque quelconque, mais seulement comme instrument de la culture intellectuelle qu'il les estime. Lamy, pour sa part, voit dans les démonstrations géométriques des modèles de clarté et d'ordre.

L'enseignement de la philosophie à l'Oratoire offre un intérêt particulier, vu les difficultés qui y

1. Traité de Morale, p.146.

surgissaient si fréquemment au sujet du cartésianisme. De même qu'en matière de foi, l'Oratorien restait libre et ne prenait aucun vœu spécial, il gardait à l'égard de la philosophie, théoriquement au moins, la liberté de choisir le système qui lui convenait. Dans le Ratio, on encourage même les professeurs à joindre aux idées des anciens celles des philosophes nouveaux, fait qu'on oubliera malheureusement lorsque le père Lamy fut renvoyé de son collège pour avoir refusé de renoncer au cartésianisme dans ses cours. Les Entretiens sur les Sciences, écrites par Lamy, sont tout pénétrés de la philosophie nouvelle, et de l'application qui pourrait en être faite à l'enseignement. Voici la définition toute cartésienne qu'il donne de l'éducation: "Dieu a mis dans les hommes les semences de doctrine, c'est à dire, des vérités premières, dont les autres coulent comme des ruisseaux de leurs sources. L'art d'apprendre ne consiste qu'à faire une attention particulière à ces premières vérités et à remarquer ensuite les conséquences qu'on en peut tirer les unes après les autres"(1) Grâce aux idées dont l'esprit de l'enfant est déjà fourni à sa naissance, le rôle de professeur se réduit à développer

1. Entretiens, p.36.

des connaissances que l'élève possède, mais à l'état latent. Thomassin, d'accord avec cette définition, recommande au maître d'encourager ses élèves à rentrer en eux-mêmes pour découvrir les principes de la morale, et d'employer les lectures uniquement à l'appui de la méditation personnelle.

Ainsi les Oratoriens faisaient un effort sérieux pour tirer parti des idées innées dans l'enseignement, négligeant dans une certaine mesure d'enrichir les connaissances des élèves, dans la croyance que ceux-ci portaient déjà en eux les éléments de tout ce qu'il fallait apprendre. On se demande par quel succès étaient récompensés les efforts des pères pour tout fonder sur des vérités ainsi accessibles à leurs élèves. Mais le système pédagogique de l'Oratoire a le grand mérite de baser l'instruction sur la capacité intellectuelle et de s'occuper véritablement du développement intérieur de chaque enfant. La psychologie incomplète qui ne tient compte que de la raison sera corrigée au 18e siècle par le sensualisme hérité de Locke, dont profitera Rousseau. Trop intellectuel, trop abstrait, le système de Malebranche et de l'Oratoire est néanmoins le premier qui se soit fondé sur l'étude de l'esprit même. Les défauts

de l'éducation oratorienne viennent de ceux du cartésianisme. En ne faisant appel qu'à la raison, les Oratoriens étaient les disciples fidèles de Descartes. Rousseau, lorsqu'il condamnera absolument la pratique de raisonner avec les enfants, ira à l'autre extrême. A l'Oratoire on traitait les enfants en hommes faits; Rousseau, - c'est la grande originalité de son système - fera l'étude du caractère propre de l'enfance, et cherchera les moyens qui répondent le mieux à sa faiblesse.

\* \* \* \* \*

PORT-ROYAL.

Le début de 17<sup>e</sup> siècle, nous l'avons constaté à propos de l'Oratoire, fut marqué par un grand renouvellement de la foi, suivant les désordres du siècle précédent. Au 16<sup>e</sup> siècle, tandis que l'Eglise continuait dans l'ancienne voie, il s'était produit dans le public général, le désir d'une vie plus large qu'accompagnait le besoin d'une morale plus aisée. Sous l'influence de la Renaissance, les esprits, se libérant des rigueurs du christianisme s'étaient jetés dans une sorte de paganisme modelé sur l'antiquité. S'adaptant au mouvement des idées les Jésuites avaient contribué à élaborer une morale plus conforme aux tendances de l'époque et accordant à la volonté humaine une influence considérable sur le sort de l'homme, avaient mis dans ses mains les moyens du salut

Contre cette conception de la foi, les Jansénistes voulaient réagir. Vers 1611, Jansénius s'était mis avec Saint-Cyran à étudier dans leurs sources mêmes les écrits saints: le résultat de ce travail fut publié dans l'Augustinus, après la mort de Jansénius en 1640. Déjà trois ans avant, Saint-Cyran était venu s'installer à Port-Royal pour y mettre en pratique la doctrine rigoureuse qui avait pour but de ramener les religieux à la foi primitive. Lorsqu'il publia en 1643 son ~~traité de la~~



la hâte de la Fréquent Communion, Arnauld trouva les esprits déjà préparés aux principes qu'il y exposait. Après la condamnation des cinq propositions jansénistes en 1653, les solitaires réfugiés à Port-Royal ne jouissaient plus longtemps de la paix.

Au moment où Saint-Cyran entra à Port-Royal, le P. Condren, général de l'Oratoire était lié avec lui. Mais la persécution commencée et Saint-Cyran emprisonné par ordre de Richelieu vers 1640, l'Oratorien n'hésite pas à déclarer la doctrine nouvelle fausse et fort suspecte. Lors de la condamnation, un autre général écrit à toutes les maisons et à tous les collèges de l'Ordre: "Nous vous devons avertir que la liberté que nos assemblées générales ont donné de tenir toute bonne et saine doctrine non condamnée par l'Eglise, ne peut plus avoir lieu pour celle qui est contenue aux cinq propositions"(1) Pourtant les fréquentes accusations portées contre l'Oratoire, les instructions réitérées de la part des chefs à ses membres, les protestations d'innocence faites aux pouvoirs, tout témoigne que le jansénisme avait trouvé des partisans parmi les Oratoriens, qui par leur penchant à l'hérésie condamnée attiraient les

poursuites

C'est sans doute l'attitude d'Arnauld qui fit dire à un contemporain(1) que les théologiens de Port-Royal étaient aussi attaches au cartésianisme qu'au christianisme.

Malgré cette accusation, les solitaires ne partageaient pas en général l'enthousiasme de leur chef pour la philosophie nouvelle. Nicole, par exemple, se dit mécontent de tous les systèmes, anticipant en ceci le peu d'intérêt qu'on temoignera pour la métaphysique au 18e siècle. "Dans la vérité, dit-il, les cartésiens ne valent guère mieux que les autres, et sont souvent plus fiers et plus suffisants, et Descartes lui-même n'est pas un homme que l'on peut appeler une personne de piété"(2). De Sacy, plus sceptique encore à l'égard du système cartésien, refuse d'approfondir les "sciences curieuses" dont il traite, considérant Descartes comme un "voleur" qui a tué un autre voleur pour subir à son tour le même sort. Ainsi, de même qu'on est en train de rejeter la scolastique en faveur de la philosophie cartésienne, <sup>de même</sup> on dépassera bientôt le système nouveau pour en prendre un autre. A l'époque, il est rare de rencontrer une conception si nette des progrès nécessaires des sciences, quoique dans le cas de Sacy, elle a pour influence de

1. Jurieu.

2. Caet, o.c. p.32.



détourner le religieux entièrement de la philosophie.

Les livres scolaires issus de monastère forment la preuve la plus convaincante de l'influence de Descartes sur la pensée de Port-Royal. L'idée d'une grammaire générale avait été suggérée à Arnauld par les diverses "méthodes" écrites par Lancelot pour faciliter l'étude des langues étrangères. Dans la Grammaire générale et raisonnée, l'auteur traite des principes communs à toutes les langues et fonde ainsi l'étude philosophique de la grammaire. C'était faire l'application du cartésianisme à une science nouvelle et l'introduire dans une des parties principales de l'enseignement.

L'Art de Parler constitue un effort de la part d'Arnauld pour mettre la logique à la portée d'un enfant. Basant son exposition sur les quatre règles de Descartes, et s'affranchissant entièrement de la scolastique, Arnauld insiste en premier lieu sur la liaison étroite qui existe entre toutes les sciences. Seulement en tenant compte de l'unité de toutes les parties de l'enseignement peut-on réussir dans le vrai but de l'éducation, qui est de faire l'homme entier. C'est pour cette raison que la nouvelle logique joint la pratique à la règle et cherche des exemples dans toutes les sciences et surtout dans la morale.

Ainsi Arnauld, avec la collaboration de Nicole qui plus tard mit sa main à la Logique, s'opposa résolument à la scolastique, s'appuyant sur Descartes seul pour défendre la culture du jugement contre la soumission de la pensée aux règles. D'ordinaire, à son avis, "on se sert de la raison pour acquérir les sciences, et l'on devrait se servir au contraire des sciences comme instrument de la raison"(1) On reproche même aux auteurs de la Logique de trop insister sur l'élément déductif, suivant en ceci Descartes, à l'exclusion de la méthode d'observation. Et, en effet, ils penchent visiblement du côté de la démonstration géométrique au point de négliger la méthode des sciences naturelles. Car la géométrie vise par excellence la culture de la raison, et "la capacité de l'esprit s'étend et se resserre par l'accoutumance et c'est à quoi servent principalement les mathématiques et généralement toutes les choses difficiles"(2). Géomètre réputé, Arnauld publia de Nouveaux Eléments de Géométrie à l'usage des écoles dont nous allons maintenant étudier les méthodes. Dans les principes théologiques, de même que dans le cartésianisme fort marqué du chef, nous voyons déjà une indication du caractère de l'éducation à Port-Royal.

1. Discours préliminaire.

2. Logique, p.10.

### LES PETITES ECOLES.

Fondées par Saint-Cyran en 1637, les "Petites Ecoles", qui n'existerent que vingt ans et d'une façon interrompue allaient exercer une influence profonde sur l'histoire de l'enseignement en France. Les sentiments du fondateur à l'égard de son entreprise nous ont été conservés dans une lettre écrite par lui du Bois de Vincennes, où il s'exprime ainsi: "Je voudrais que vous puissiez lire dans mon cœur l'affection que je porte aux enfants. Lorsque j'avais fait le dessein de bâtir une maison qui eût été comme un séminaire pour l'Eglise, pour y conserver l'innocence des enfants, sans laquelle je connais tous les jours qu'il est difficile qu'ils deviennent bons clercs. Je ne désignais de le faire que pour six enfants que j'eusse choisis dans toute la ville de Paris, selon qu'il eût plu à Dieu de me les faire rencontrer, et je leur voulais donner un maître tout exprès pour apprendre le latin et avec lui un bon prêtre pour régler et gouverner leur conscience, lequel j'avais déjà en main"(1). Quoique l'exécution de ce projet fût rendue impossible par l'emprisonnement de Saint-Cyran, ce qu'il nous en dit indique assez clairement les idées

1. Fontaine: Memoires, Appendice et Supplément au Necrologe, p.46.

qui inspiraient au janséniste fervent la fondation des petites écoles. Travaillant pour une réforme dans l'Eglise, un retour aux principes de la foi primitive, il comptait sur une bonne éducation pour opérer le changement dans les esprits, nécessaire à l'accomplissement de sa tâche. Chez Saint-Cyran il manque les larges vues de quelques-uns de ses successeurs et la conception profonde de la fonction de l'éducation qui se développait par la suite sous l'influence de la philosophie cartésienne à Port-Royal. Mais tous ceux qui connaissaient Saint-Cyran témoignent de sa grande affection pour les enfants, et confirment ce qu'il en dit lui-même dans la lettre que nous venons de citer. Lancelot dans ses Mémoires touchant la Vie De M. de Saint-Cyran parle de sa tendresse pour eux, du "zèle extraordinaire qu'il avait pour leur procurer une bonne éducation"(1), et d'une "bonte qui allait jusqu'à une espèce de respect pour honorer en eux l'innocence et le Saint Esprit qui y habite"(2).

S'emparer de l'âme de l'enfant à l'état pur, pour la conserver aussi longtemps que possible de la corruption dans laquelle il voyait le siècle plongé et par ce moyen fournir des serviteurs fidèles à l'Eglise,

c'était le but essentiel des efforts de Saint-Cyran. Car le séminaire reste son idéal. A commencer par les parents, il prêchait le devoir qui s'imposait sur eux de s'occuper en premier lieu de l'éducation qu'ils devaient à leurs enfants. "Aussi, dit Lancelot, M. de Saint-Cyran, disait que quelque vertu qu'eussent d'ailleurs les pères et les mères ce seul point était capable de les damner, s'ils ne s'acquittaient pas de ce qu'ils doivent pour se procurer à leurs enfants une bonne éducation"(1). Mais il paraît qu'il n'a pas eu beaucoup de confiance aux bonnes intentions des parents. C'est même un des principes du fondateur des "petites écoles" de retirer entièrement de la famille les enfants qui lui sont confiés, car dans l'affaire de l'éducation il comptait surtout sur l'influence de l'exemple et du règlement entier de la maison. Lancelot nous renseigne sur ce point d'une façon très catégorique: "Pour M. de Saint-Cyran il ne se chargeait jamais d'enfants qu'il ne se vît dans l'espérance d'en être entièrement maître, et qu'il ne fût bien assuré de l'esprit et de la disposition des parents"(2).

1. p. 331.

2. p. 339.

Si Saint-Cyran se méfiait complètement de l'influence qu'exerçaient les parents sur leurs enfants, il avait par contre pour ceux qui se donnaient à la tâche de l'éducation, un respect infini, convaincu que c'était là l'occupation la plus digne d'un chrétien. Travail ingrat à ses yeux, il ne devait être confié qu'à celui qui en possédât réellement le don. Pourtant c'est un des principes du fondateur des "petites ecoles" que Dieu ne demande pas le succès d'une entreprise: la bonne intention lui suffit. Heureusement peut-être, car Saint-Cyran a dû éprouver des déceptions amères à l'égard de quelques-uns de ses élèves, à en croire au moins Lancelot: "La charité qui a porté M. de Saint-Cyran à élever ses neveux avec tant de soin a trouvé des obstacles en plusieurs d'entre eux qui se sont rendus indignes d'en recevoir les effets. Il a eu besoin de beaucoup de patience pour tolérer les défauts et les mauvaises inclinations de quelques-uns, qui enfin l'ont abandonné pour se jeter dans le monde"<sup>1</sup>. C'est sans doute ce qui explique les épithètes de "penible" et "fâcheux" dont se sert Saint-Cyran pour décrire le travail du maître.

1. Mémoires, etc. p.363.



Voyons maintenant comment cet éducateur zélé s'y prenait avec les enfants. Il avait réduit à trois principes tout ce qu'il fallait faire pour les instruire: "parler peu, beaucoup tolérer, et prier encore davantage", formule qui fait ressortir à la fois la piété qui inspirait l'enseignement et la douceur des méthodes. Quant au premier des principes, Fontaine dans ses Mémoires pour servir à l'Histoire de Port-Royal nous dit qu'on "éloignait de la présence des enfants tout ce qui pouvait leur nuire"<sup>1</sup>; et que pour conserver leur innocence les maîtres dépendaient plutôt des exemples que des paroles. Mais si, malgré tous ces soins, les enfants s'égarèrent, alors il fallait, Lancelot nous le dit, "qu'on<sup>les</sup> supportât beaucoup dans leurs fautes et dans leurs faiblesses", car Saint-Cyran "ne pouvait souffrir qu'on eût envers eux un air trop sévère, et une conduite trop impérieuse qui tint quelque chose du mépris ou fût capable de leur abattre l'esprit et de les rendre pusillanimes"<sup>2</sup>.

Ainsi, insistant que l'oeuvre de l'éducateur est une oeuvre de charité, Saint-Cyran arrive à la conception toute nouvelle pour l'époque que c'est le

1. Appendice.

2. p.334.

devoir du maître de servir ses élèves et de veiller continuellement sur eux. Ces soins individuels que le fondateur exige, étaient, nous le verrons, rendus possibles par le petit nombre des élèves à Port-Royal, ou, plutôt précepteurs que professeurs, comme le dit Sainte-Beuve, les maîtres pouvaient suivre les progrès de chacun de leurs élèves d'autant plus qu'ils se donnaient entièrement à leur tâche. Et pour les aider, ils n'avaient vraiment d'autre moyen que celui de la prière indiqué par Saint-Cyran, puisque toute émulation était bannie des "petites écoles", en principe au moins. Par une conséquence de cette règle, selon Fontaine, "si l'on remarque quelque bien dans les enfants, ce n'est pas eux qu'il faut louer; il faut louer Dieu et gardant le silence, lui en rendre des actions de grâces dans le fond du coeur", pratique qui d'après le témoignage de Pascal a dû avoir des suites funestes. "Les enfants de Port-Royal, auxquels on ne donne point cet aiguillon d'envie et de gloire tombent dans la nonchalance"<sup>1</sup>.

Cette difficulté ne pouvait pas se présenter cependant à Saint-Cyran, précisément parcequ'il ne tenait

1. Cité par Sainte-Beuve, <sup>Port-Royal.</sup> V.3, p.497. 2. ibid. 494.



en aucune estime le travail de l'esprit. Il allait même jusqu'à soutenir que "généralement parlant, la science nuisait plus à la jeunesse qu'elle ne lui servait"<sup>1</sup>.

Le cas de l'enfant prodige entre à Port-Royal au sujet duquel Saint-Cyran, consulté par Lancelot, répondit qu'il ne fallait point le faire étudier, est resté célèbre.

Les jansénistes n'aiment pas, ils paraissent craindre même, les lettres, et il est assez remarquable que les successeurs de Saint-Cyran soient allés si loin dans les études à Port-Royal. Un effort curieux de la part de celui-ci pour concilier la lecture des anciens avec l'amour de Dieu nous est rapporté par Lancelot. "Il me souvient qu'un jour, les (les enfants) trouvant qui étudiaient leurs vers de Virgile, il leur dit "Voyez-vous cet auteur-là? Il s'est damné, oui, il s'est damné en faisant ces beaux vers, parce qu'il les a faits par vanité et pour plaire au monde; mais vous, il faut que vous vous sanctifiez en les apprenant, parce qu'il faut que vous les appreniez pour plaire à Dieu et pour vous rendre capables de servir l'Eglise".<sup>2</sup>.

1. Lancelot 1-2. p. 195.

2. Ibid. p.39.

Saint-Cyran craignait surtout l'esprit de supériorité qu'il croyait exister fréquemment dans ceux qui avaient beaucoup étudié, car souvent dans la suite ils se détournaient des occupations utiles pour se jeter dans l'oisiveté. Ainsi en choisissant parmi ses élèves ceux qui étaient propres à l'étude, il ne basait pas son choix sur les talents mais uniquement sur la vertu. En somme, de tous les enfants qui entreraient à Port-Royal il y en aurait très peu à son avis, qui dussent faire des études "et seulement ceux en qui on aurait reconnu une grande docilité et soumission"(1). Comme à ses yeux la vertu était incomparablement plus importante que la science, il se réglait sur elle aussi pour le choix des maîtres. Ceux-ci, nommés pour leur piété, étaient pourtant pour la plupart des hommes de lettres, mais fidèles à Saint-Cyran, <sup>sur</sup> dans la question d'enseignement, ils employaient leurs talents pour faciliter l'étude par des méthodes nouvelles et de bons livres scolaires, aux esprits les plus médiocres.

Que les successeurs de Saint-Cyran restaient<sup>ss</sup> fidèles aux principes du fondateur des petites écoles, nous l'apprenons dans la Vie de Lancelot, le plus célèbre

1. Lancelot, p.338.

des maîtres. Pourtant il paraît qu'on ne tardait pas à honorer les sciences et à cultiver les lettres à Port-Royal comme partout ailleurs dans les établissements scolaires. "Messieurs de Port-Royal, écrit le biographe de Lancelot, continuaient le plan que M. de Saint-Cyran avait tracé et qu'il avait suivi lui-même pendant quelque temps, y recevant en qualité de pensionnaires plusieurs enfants de famille qui promettaient beaucoup du côté de la piété et des sciences. Leurs vues n'étaient pas seulement de former des ecclésiastiques mais d'instruire indifféremment dans toutes les lettres humaines et surtout dans une piété lumineuse et solide les jeunes gens qu'on voulait bien confier à leurs soins"(1). Dans cette définition, les sciences se rangent à côté de la piété d'une façon que Saint-Cyran n'aurait guère approuvée. S'éloignant sur ce point du fondateur, les maîtres des "petites écoles" deviendront de plus en plus convaincus que pour être réelle la vertu doit être éclairée. C'est le principe même sur lequel ils baseront tout leur enseignement, et ce principe, ils le devront à l'influence cartésienne.

1. Lancelot: Mémoires, Préface à l'édition 1738.

Si, comme le soutenait Descartes, la vertu dépend de la soumission de la volonté à l'entendement, la culture du jugement devient alors le but principal de l'enseignement. Cette conception de la fonction de l'instruction rendait nécessaire une révolution dans le programme d'études suivi dans les collèges jésuites et à l'Université également, dans lequel la scolastique et la grammaire partageaient le temps. Si, grands savants - Lancelot était un helléniste réputé, - les maîtres de Port-Royal tenaient en honneur la tradition, classique, ils n'étaient pas aveugles au fait qu'on perdait sur les langues du temps qui aurait pu être mieux employé. C'est cette considération qui inspirait à Lancelot la composition de ses nouvelles "Méthodes" pour l'étude du latin et du grec auxquelles il ajouta plus tard des méthodes pour les langues modernes. La réforme qu'il introduisit consiste principalement dans la substitution, au commencement, de la langue maternelle à la langue étudiée, méthode inconnue aux Jésuites qui enseignaient le latin en se servant du latin. En simplifiant ainsi l'étude des langues, Lancelot comptait gagner du temps pour les choses d'une plus grande importance dans l'éducation.

La distinction entre les "utilités" et les "inutilités" des sciences est faite par Nicole dans son Traité de l'Éducation d'un Prince (1670). Maître de philosophie et des humanités à Port-Royal (Lancelot y était pour le grec et les mathématiques), il s'oppose à la pratique suivant laquelle le précepteur verse les "sottises des livres" dans l'esprit de l'élève "de sorte qu'il arrivera souvent qu'en le remplissant d'une science confuse, il ne fera qu'étouffer en lui ce que la nature lui avait donné de bon sens et de raison(1). Donner à l'enfant le goût du vrai, lui apprendre "à ne pas se payer de mots ou de principes obscurs, à ne se satisfaire sans qu'il n'ait pénétré jusqu'au fond des choses"(2), c'est là le but qu'on ne devrait jamais perdre de vue. Les solitaires hostiles aux arguments spécieux dont se servaient volontiers les Jésuites, tenaient à élever les enfants dans des principes solides, convaincus que la vertu reposait à la fois sur la connaissance et l'amour du vrai. C'est la raison pour laquelle Nicole insiste qu'on fasse voir aux enfants la fausseté des arguments et celle qui se trouve dans les valeurs reconnues dans le monde.

1. Ed. 1671, p.6.

2. p.13.

Dans les études, il faut, selon Nicole, s'efforcer de développer d'une façon parallèle toutes les facultés de l'esprit. Mais pour y réussir, on devrait connaître le caractère de tous les élèves afin d'adapter les instructions aux besoins particuliers de chacun d'entre eux. Car, lorsque les leçons ne rencontrent pas la lumière intérieure, elles sont inutiles. On se souviendra du principe de Malebranche qu'il faut se servir de ce qu'on sait pour apprendre ce qu'on ne sait pas encore. Pour Nicole l'esprit de l'enfant est presque entièrement rempli de ténèbres dans lesquelles il n'y a qu'un faible mélange de lumière. "Ainsi, tout consiste, dit-il, à ménager ces rayons, à les augmenter, et à y exposer ce que l'on veut qu'ils comprennent".(1)

Mais si Nicole et Malebranche sont d'accord que dans l'enseignement il faut passer du connu à l'inconnu, ils diffèrent quant à la manière de le faire. Malebranche veut pour sa part qu'on nourrisse l'esprit de l'enfant d'idées abstraites, parce que, pour lui, les sens sont la grande source d'erreurs. Nicole, au contraire, grâce sans doute à son expérience comme maître, comprend la nécessité de fonder l'éducation sur la sensation.

1. Essais de Morale, V.2, p.319.



Voici ce qu'il en écrit: "Il faut regarder ou il fait jour et en approcher <sup>ce</sup> ~~se~~ que l'on leur (aux enfants) veut faire entendre, et pour cela il faut souvent tenter diverses voies pour entrer dans leur esprit, et s'arrêter à celles qui réussissent le mieux. On peut dire néanmoins généralement que les lumières des enfants étant toujours très dépendantes des sens, il faut, autant qu'il est possible, attacher aux sens les instructions qu'on leur donne, et les faire entrer non seulement par l'ouïe, mais aussi par la vue, n'y ayant point de sens qui fasse une impression plus vive sur l'esprit et qui forme des idées plus nettes et plus distinctes"(1). Dans ces idées, très révolutionnaires pour l'époque, <sup>où</sup> on s'éloigne déjà visiblement du rationalisme outré de la philosophie cartésienne, s'esquisse déjà le sensualisme du 18e siècle. L'esprit de l'enfant que Malebranche a trouvé tout prêt à recevoir les idées les plus abstraites, puisque, déjà, il avait les éléments de toute vérité, Nicole le trouve presque dépourvu de lumière. De cette conception il n'y a vraiment pas loin à celle de la "table rase" de Locke. Et Nicole, en recommandant l'éducation par les sens, a montré qu'il a entrevu les conséquences de sa manière d'envisager l'esprit.

Mais dans le 17<sup>e</sup> siècle, nous touchons maintenant au sujet propre de cette étude - les germes de la pensée de Rousseau dans la pédagogie du 17<sup>e</sup> siècle. En voulant dégager du système d'éducation de l'époque que nous avons sous les yeux, les éléments auxquels Rousseau donnera son approbation dans l'Emile, on est forcé de les chercher dans l'opposition aux idées reçues, chez ceux qui, déjà un siècle avant que l'éloquence du Genevois ne l'eût proclamé comme une loi à tout le monde, s'étaient mis à suivre la raison plutôt que la coutume dans l'éducation. Car les solitaires lorsqu'ils faisaient la critique de l'enseignement ordinaire se modelaient consciemment sur Descartes qui avait lui-même appliqué la raison au problème pédagogique en relevant les défauts des études dans les collèges jésuites. La réforme cartésienne fournit le point de départ du courant d'idées qui aboutira dans l'Emile.

Dans l'année même de la publication du Discours de la Méthode Saint-Cyran ouvrait à Port-Royal ses premiers établissements scolaires. À leur origine les "petites écoles" se rattachent donc au mouvement religieux et ce n'est que plus tard sous la direction d'Arnauld que l'influence philosophique se fait sentir.



Mais dans le besoin qu'éprouve Saint-Cyran d'un retour à l'Eglise primitive, moyen sur lequel il compte pour opérer une réforme radicale dans les mœurs nous trouvons le même état d'esprit qui provoquera chez Rousseau la haine de la civilisation et l'admiration des peuples à l'état de nature. Chez l'un et l'autre nous constatons le même désir de la simplicité des mœurs et l'espoir d'une régénération fondée sur un retour à la vie du passé. C'est précisément le problème moral qui inspire aux deux réformateurs leur intérêt pour l'éducation et leur façon d'envisager l'enfance. Car, n'importe si, comme le janséniste, on croit à l'innocence conférée par le baptême ou, comme Rousseau on croit à la bonté naturelle, la tâche reste la même, à savoir de veiller à ce que rien ne détruise la perfection commune à tous les enfants. En particulier le devoir de conserver l'innocence, ou d'écarter tout ce qui peut nuire à la bonté originelle exige une surveillance continuelle. Le précepteur d'Emile ne quitte jamais son élève, les enfants à Port-Royal ne sont jamais un instant sans maître.

Mais la ressemblance la plus remarquable entre le fondateur des "petites ecoles" et le grand pédagogue du 18e siècle est la méfiance de l'un et de l'autre à

l'égard des sciences. Rousseau, en soutenant que les soi-disants progrès des sciences et des arts ont plus nui aux hommes qu'ils ne les ont servis, n'est pas plus ennemi du travail de l'esprit que Saint-Cyran. Voici comment celui-ci se prononce à ce sujet: "Dieu m'a fait voir que toute la science séparée de lui n'est rien et qu'il y a grand'peine en ce temps de la façon qu'on la prise dans les écoles d'allier l'amour de Dieu avec la science et de les tenir longtemps réunies ensemble"<sup>1</sup>. Pour Rousseau également la vertu et la science s'excluent mutuellement, et "nos âmes se sont corrompues à mesure que nos sciences et nos arts se sont avancés à la perfection"<sup>2</sup>. L'objet de l'éducation n'est donc point de communiquer les sciences aux élèves.

Si aux "petites écoles", on ne "pressait point les enfants pour les études," on ne perdait par contre aucune occasion de leur former le caractère. Comme le but n'était plus de faire de l'élève un savant, mais plutôt de le préparer à la vie chrétienne, il s'ensuivit que les meilleures leçons étaient celles de la vie même. Car, à Port-Royal on n'attribuait, pas plus que Rousseau

<sup>1</sup>. Fontaine, Memoires, p.179.      <sup>2</sup>. Premier Discours.

lui-même, aucune valeur aux préceptes, croyant - et les solitaires s'accordent en général sur ce point - que d'ordinaire les enfants "n'étaient pas capables d'être élevés que par les sens et par la coutume qui leur imprimait insensiblement l'esprit de modestie et d'humilité, l'amour des choses du ciel le mépris de la terre"<sup>1</sup>. en somme toutes les qualités les plus estimées des jansénistes. S'ils prennent ainsi le pli de la vertu dès l'enfance, les enfants n'auront pas de peine à le garder étant arrivés à l'âge d'homme. C'est Nicole qui dit qu'il faut "tâcher qu'ils sachent toute la morale sans savoir qu'il y ait une morale ni qu'on ait eu dessein de les en instruire"<sup>2</sup>. Et Rousseau, poussant jusqu'au bout le principe, dira: "Ne donnez à votre élève aucune espèce de leçon verbale; il n'en doit recevoir que de l'expérience"<sup>3</sup>. Refusant de reconnaître dans l'enfant la capacité de distinguer entre le bien et le mal, il croit ses actions dépourvues de tout caractère moral et propose donc, en attendant que cette faculté se soit développée, de tenir l'enfant soumis à l'habitude. Pour les solitaires de même, c'est précisément le but de l'éducation de donner ce discernement, et par conséquent

1. Fontaine Memoires, p. 389.

2. Essais de Morale, v. 2 p.305.

3. l'Emile, p.75.

on aurait tort de trop exiger des enfants. A Port-Royal il est recommandé au maître d'être "fort tardif dans les avertissements et les répréhensions"<sup>1</sup>. Il suffit d'une part de tenir les enfants éloignés du spectacle du vice et d'autre part de les encourager à la vertu par l'exemple.

Dans cette conception toute révolutionnaire de l'enfance, les solitaires sont les véritables devanciers de Rousseau. Tandis que, partout ailleurs dans les collèges, les élèves sont soumis à la même discipline et suivent le même programme d'études, dans les "petites écoles", on reconnaît que l'instruction doit être, en quelque sorte "toute spécifique pour chaque enfant"<sup>2</sup>. Pour la première fois, on faisait de l'éducation un problème, dont la solution était à chercher dans le caractère de l'enfant même. Aux solitaires appartient l'honneur de s'être les premiers mis à la recherche des meilleures méthodes, non seulement d'instruire les élèves dans les sciences, ce qu'ils ne négligeaient d'ailleurs pas, mais aussi et surtout, de les élever pour la vie. Si à Port-Royal, on avait de la vertu chrétienne une conception restreinte au point d'en exclure même les plaisirs de l'esprit, ces défauts de leur système

1. Fontaine, p.392, 2. *ibid*, p. 476.

théologique n'empêchaient pas les maîtres d'avoir une vue très humaine de l'enfance. Dans la conduite des écoles, d'où, autant que possible, l'autorité est bannie, on n'entend parler que de la charité qui doit inspirer le travail des maîtres. Il leur est même enjoint de ne donner à leurs élèves "aucun sujet de mécontentement".

L'enseignement janséniste, ni dogmatique ni livresque, reste spontané, anticipant encore en ceci celui de l'Emile. A Port-Royal, non seulement on évitait d'imposer des idées aux élèves, "s'accommodant de telle sorte à eux que ce soit eux qui concluent et qui se portent à ce qu'on leur propose" mais encore, afin de ne pas les blesser, "quand on voyait qu'ils ne s'y pouvaient pas rendre, il fallait se retirer et dissimuler avec eux les laissant plutôt dans leurs petites imperfections que de faire trop de violence à leurs esprits" <sup>1</sup>. Chose curieuse, avant Locke et Rousseau, Saint-Cyran, si soucieux de ne pas trop exiger des forces intellectuelles des élèves, tient à ne leur rien épargner qui puisse contribuer à leur développement physique. "J'approuve extrêmement, dit-il, toute sorte de travail

1. Fontaine, p.293.



corporel", et il recommande à l'usage des "petites écoles" de "tenir tous les jours le corps humilié dans les exercices manuels"<sup>1</sup>.

Si l'on veut savoir de quelle façon les idées de Saint-Cyran se réalisaient dans la vie journalière des écoles, on a tout d'abord le témoignage d'un ancien élève, Dufossé. Celui-ci nous renseigne sur le caractère anti-dogmatique des études, tendance que les maîtres poussent jusqu'à exclure de leur instruction la doctrine janséniste même. "Jamais enfants, écrit-il, n'ont été élevés dans une plus grande simplicité que nous....Jamais on ne parla moins de ces sortes de matières que dans nos écoles: et je crois pouvoir assurer que nous en savions beaucoup moins sur ces matières que plusieurs de ceux qui sortaient des collèges publics de Paris"<sup>2</sup>. Malgré les précautions prises par les maîtres, lors des troubles suscités par la publication du livre de la Fréquente Communion, on n'a pu éviter, que les enfants n'en ressentissent quelque chose. Soit par ordre du roi, soit pour prévenir la persécution, les écoles changeaient continuellement

1. 1.184-5, Fontaine.

2. Ed. 1739 p.50

d'emplacement, et les études étaient même à plusieurs reprises entièrement interrompues.

Malgré l'incertitude qui régnait sur le sort des "petites écoles", il paraît que les maîtres ont continué à remplir loyalement leur devoir auprès des élèves, les formant "dans la piété et les bonnes moeurs". Car, à Port-Royal - c'est toujours Dufosse que nous citons - on apprenait "non les seules sciences profanes mais encore plus la vraie science du christianisme"<sup>1</sup>. Quant au travail des enfants, Dufosse confirme ce qu'en dit Fontaine, que "tout cela se fait presque en se divertissant"<sup>2</sup>. En particulier l'ancien élève se souvient des défis d'émulation faits par les élèves les uns contre les autres, méthode proscrite d'ailleurs généralement dans la littérature concernant les "petites écoles", mais dont on se servait, paraît-il, à l'occasion.

Si l'on se tourne maintenant au Règlement qui s'observait dans l'École de Chesnai, écrit par M. Walon de Beaupuis, supérieur de cette école, ici encore on trouve à la base de l'enseignement ce même principe que "rien n'est si nécessaire à de jeunes gens qui s'appliquent à l'étude que la gaieté et l'engouement

1. P. 123.

2. P. 476.

qui les entretiennent dans la santé et dans la vigueur". Par un paradoxe étrange, les jansénistes qui avaient une conception des plus pessimistes du caractère et de la destinée de l'homme, qui se soumettaient eux-mêmes volontiers à toutes les rigueurs enjointes par leur foi, considéraient comme un premier devoir dans l'éducation de rendre les enfants heureux.

Lorsque Rousseau emmènera Emile à la campagne pour l'éloigner de la corruption des villes, il suivra une pratique déjà adoptée par les solitaires. A Chesnai, les enfants "se trouvant à la campagne comme hors du monde, (ils) y étaient dans une heureuse ignorance d'une infinité de choses dont la connaissance est souvent bien funeste à ceux qui y sont tout au milieu"<sup>1</sup>. Et ce qui importait surtout aux solitaires, leurs élèves y gardaient plus facilement la pureté, que le spectacle du faste et de l'orgueil leur aurait vite fait perdre, et "enfin, on ne leur parlait jamais de jeux, de Comédies, d'Opéra, de Bal, et d'autres divertissements semblables" tous condamnés par les jansénistes comme les pires des péchés. A la campagne par contre on habitait les enfants à cette vie chrétienne qui exige la simplicité, et en même temps on veillait à la conservation de leur santé.

1. Règlement des Ecoles de Port-Royal dans le Supplément au Necrologe, 1735.



Dans ce milieu admirable de tous les points de vue, les enfants grandissaient entourés des soins de maîtres habiles, et instruite selon les principes que les "Méthodes" de Lancelot ont rendus célèbres. Et comme les impressions des sens ont encore plus d'importance que la parole, on veillait soigneusement à ce que toute la maison fût appropriée à la bonne éducation des enfants. Avant Rousseau, les solitaires reconnaissaient que des domestiques mal choisis pouvaient gâter tout leur travail. Pour la même raison, les élèves étaient toujours accompagnés d'un maître, de la présence de qui ils n'auraient cependant, pas plus qu'Emile de son précepteur, voulu être privée. Comme l'élève de Rousseau, au cours des promenades, "ils s'entretenaient familièrement et gaiement avec le maître sur toutes sortes de choses, ce qui leur formait merveilleusement l'esprit".

La journée se partageait entre la prière, le travail et la récréation. Les études servaient principalement à former les enfants dans la piété et à l'occasion d'une lecture de Cicéron ou d'Horace, le maître faisait des réflexions morales. On s'efforçait de rendre, autant que possible tout le travail agréable

et il paraît que la pire punition était de menacer les élèves d'être renvoyés chez leurs parents. Chesnai est le modèle de l'établissement scolaire tel que le voulait Saint-Cyran.

Fermons ce tableau des "petites ecoles" en considérant les Règles pour l'Education des Enfants, écrites par un ancien maître une trentaine d'années environ après la dispersion des élèves. Dans un sens l'auteur des Règles est plus près de Rousseau que les maîtres que nous avons considérés. Car, les écoles fermées, il fallait envisager le problème un peu autrement que ne le faisaient les écrits tout à fait contemporains. Coustel se tourne vers les parents et recommande en particulier aux mères le soin personnel de leurs enfants. Mais il n'est point favorable à une éducation domestique, pourvu que le nombre des élèves soit petit. Son idéal, il est clair, s'est trouvé réalisé dans les "petites ecoles", où tout au plus les classes ne dépassaient pas cinq ou six élèves. Coustel partage d'ailleurs une vue commune à l'époque, que les gens de qualité tenant un milieu entre Dieu et les hommes ordinaires, il ne fallait s'occuper que de l'éducation des enfants de bonne maison.

Malgré la faible confiance qu'il témoigne pour les sciences et les lettres, Coustel est pourtant d'avis qu'on pourrait les faire servir à perfectionner la nature. Sa conception de l'instruction s'oppose nettement à celle qui gouvernait les études dans les collèges au moment où il écrivait ses Règles. "Or, écrit-il, quand je dis qu'il faut faire apprendre les belles-lettres aux enfants de qualité je n'entends pas qu'on les amuse à toutes les vétilles de la grammaire, ou qu'on les fasse apprendre les chicaneries de la philosophie, comme s'ils devaient un jour prendre le bonnet de docteur"<sup>1</sup>. Il suffit qu'ils apprennent à vivre conformément aux principes de la foi. Ne voyant dans le monde qu'une mer pleine d'écueils, Coustel s'attache surtout à inspirer l'amour des biens éternels.

C'est là le grand défaut de l'éducation janseniste. Si l'on n'asservissait les enfants à aucune doctrine, on les élevait néanmoins d'une façon tellement conforme à une conception particulière de la foi, qu'on n'en fit que des serviteurs de l'Eglise. Dans leur mépris des joies de la terre, les solitaires comprenaient celles de l'esprit et décourageaient au moins en principe un dévouement trop marqué aux études. Car, "c'est au

1. P.65.

au ciel que les chrétiens tendent, à quoi les sciences sont bien moins nécessaires que les bonnes moeurs" <sup>1.</sup>

Cependant en reconnaissant les défauts de l'éducation de leur temps, les maîtres de Port-Royal rendaient un grand service à l'éducation. S'opposant à l'instruction toute formelle des collèges, qui pour la plupart des élèves restait sans aucune valeur, et n'exerçait certainement aucune influence sur les moeurs, les solitaires vont droit à l'autre extrême, subordonnant tout à la formation du caractère. Cependant sous l'influence cartésienne, qui faisait de l'entendement la source de la vertu, ils attribuaient une très grande importance à la culture du jugement. Il fallait donc éclairer l'esprit des élèves et les instruire dans une certaine mesure dans les principes des sciences. Ainsi pour échapper à la tyrannie de la coutume, les maîtres sont forcés à inventer eux-mêmes leurs méthodes. Ils vulgarisent l'usage de la langue maternelle dans les écoles, se servent du français pour enseigner le latin et étendent le programme jusqu'à y comprendre l'histoire, la géographie, les mathématiques et la morale. Enfin, en faisant de l'éducation non seulement une affaire d'études, mais de toute la vie, ils en élargissent la

conception d'une façon jusqu'alors inconnue, et se rendent les véritables devanciers de Rousseau.

Cependant on ne s'est pas toujours accordé à voir dans la réforme pédagogique de Port-Royal un bienfait pour les études. Joseph de Maistre, par exemple se prononce ainsi sur les "Méthodes"; "Les religieux portèrent un coup sensible aux sciences classiques par leur malheureux système d'enseigner les langues classiques en langue moderne...L'enseignement de Port-Royal est la véritable époque de la décadence des bonnes lettres. Dès lors l'étude des langues savantes n'a fait que décheoir en France"<sup>1</sup>. Pour réfuter cette accusation, on n'a qu'à démontrer que la décadence dont se plaint l'auteur venait de tout autres causes pour ce qui regarde l'Université. Car, se livrant d'une part à la lutte continuelle contre l'enseignement rival des Jésuites, d'autre part, tout sacrifiant au désir de se montrer l'allié fidèle des pouvoirs, elle manquait de loisir pour sa vraie tâche. Ce n'était vraiment que, comme nous le verrons, grâce à la pénétration des idées pédagogiques de Port-Royal qu'elle devint enfin capable de se relever au cours du siècle suivant et de reprendre sa vraie place dans l'éducation.

1. Cité par Schimberg, Un Collège, etc. p. 141.

Dans cette infiltration des principes pédagogiques jansénistes à l'Université, Antoine Arnauld devait jouer un rôle considérable. Dans le 41e volume de ses oeuvres (Ed. 1780), on trouve un Mémoire sur le Règlement des Études dans les Lettres humaines auquel sont ajoutées des notes qu'on suppose écrites par Rollin. Ce Mémoire, qui semble spécialement viser les collèges de l'Université, constitue un lien visible entre celle-ci et Port-Royal. Il ne porte pas de date. "J'ai tout lieu de croire, écrit l'auteur d'un article dans la Revue internationale de l'Enseignement de juillet, 1886, que le Règlement a été fait vers 1690, à la prière de Racine et pour l'éducation de son fils aîné".<sup>1.</sup>

Entrant tout de suite en matière, Arnauld déclare que la seule bonne éducation est celle où l'on se propose une fin utile. Maintenant, qu'est-ce qu'on trouve, demande-t-il, dans les systèmes actuels? Ou ils semblent particulièrement destinés à faire des poètes, ou ils ne s'occupent que de la langue latine "autant qu'il est nécessaire pour entendre la philosophie et la théologie scolastique".<sup>2.</sup> "Mais, continue-t-il -

1. Gazier, art. "Revue Retrospective des ouvrages de l'enseignement".

2. Oeuvres, 1780, t.41, 85-98.



et cette fois ses critiques sont évidemment dirigées contre l'enseignement classique tant vanté des Jésuites - la fin à laquelle il semble que tendent les manières ordinaires dont on les instruit, c'est de les former à faire des amplifications, des déclamations, et autres sortes de compositions qu'on fait dans les collèges"<sup>1</sup>. Et le commentateur ajoute que sur cent élèves, il n'y en a pas trois qui puissent profiter des instructions données et que "tout cela se fait bien mal." Selon Arnauld, le temps ainsi employé est perdu pour les vraies études et l'élève sort du collège sans science. Privé des bienfaits d'une bonne éducation, incapable même de lire les meilleurs livres, il se livre à l'oisiveté et au plaisir.

Quel programme devrait-on donc suivre pour éviter ces inconvénients? Arnauld répond: "La fin que l'on se propose devrait être de régler tellement les études des collèges qu'il fût moralement impossible, que les écoliers qui y auraient passé le temps que l'on y emploie d'ordinaire, n'entendissent pas le latin facilement et n'eussent lu la plus grande partie des auteurs qu'on appelle classiques". À la place de tout

1. Règlement.

le fatras de l'instruction jésuite, Arnauld veut mettre l'explication des auteurs, qui s'adresse à la pensée plutôt qu'à la langue. Il recommande au régent de "marquer en marge les sentences et les belles pensées". Seulement alors les élèves seront ce qu'il appelle fondés dans les lettres humaines.

Ce Mémoire où Arnauld n'a certainement pas en vue les "petites ecoles", semble constituer un effort de sa part pour introduire dans l'enseignement général les tendances vers une éducation plus libérale fondée sur la morale, lesquelles se sont manifestées dans les écoles de Port-Royal. A la fin du 17<sup>e</sup> siècle, les "petites ecoles" depuis longtemps fermées et le jansénisme partout persécuté, les collèges continuent résolument dans l'ancienne voie. Les Jésuites, selon un des plus zélés de leurs défenseurs "ne pouvaient pas désertir cette grande cause du latin: l'Institut ne le permettait pas"<sup>1</sup>. Ils se montraient dans une impuissance égale en face du cartésianisme. A l'Université au contraire, paraissent des indications d'un désir réel de réformes, indications auxquelles le roi prête un moment attention, se contentant cependant de rappeler les anciens statuts. L'époque la

1. Schimberg, Un Collège, etc. p.148.



plus brillante du règne de Louis XIV est donc la période de pleine décadence de l'Université, et celle-ci s'en rend bien compte. Elle a dans ses rangs des hommes éclairés, tel que le recteur Pourchot, mais l'initiative du mouvement de réforme ne lui appartient pas. Il faudra, par exemple, attendre jusqu'en 1716, soixante ans environ après la fin des "petites écoles", pour que l'Université adopte l'usage d'une grammaire rédigée en français. Cette simplification des méthodes, qui devait tant influencer sur la vulgarisation de l'instruction ne l'intéressait point, à l'époque que nous considérons.

Cependant même à Port-Royal - et c'est une des limitations les plus sérieuses des progrès accomplis, on ne se rend pas compte des conséquences les plus importantes des nouvelles méthodes. L'oeuvre scolaire reste pendant toute sa durée, enfermée dans les bornes les plus étroites. Au moment où elles se trouvent à leur apogée, les "petites écoles" comptent tout au plus cinquante élèves. Or, si cette circonstance s'explique en partie par les obstacles mis à leur progrès par les autorités, et en partie aussi par la pratique de limiter le nombre des élèves à cinq ou six par classe, elle tient surtout à

l'intention avouée des solitaires, de garder leur enseignement exclusif. Leurs élèves sont presque sans exception des "enfants de qualité". Si, de certains côtés, le jansénisme montre des rapports étroits avec le cartésianisme, on oubliait cependant à Port-Royal le principe cartésien par excellence, que puisque nous sommes également doués du bon sens, nous avons un droit égal à l'éducation.

Au 17<sup>e</sup> siècle, l'éducation populaire était pourtant loin d'être entièrement négligée. En dehors des établissements que nous avons considérés, il existe un assez grand nombre d'écoles primaires, organisées généralement par le clergé. A Paris, elles sont sous la juridiction du chantre de Notre-Dame, devant qui les maîtres se présentent réunis une fois par an, pour recevoir des conseils. Ceux qui leur sont fournis en 1672 nous éclaireissent sur le caractère de l'instruction et des maîtres qui la donnent. "Vous êtes commis, messieurs et mesdames, et établis par M. le chantre de l'Eglise de Paris, non seulement pour enseigner aux enfants à lire, à écrire, l'arithmétique, le calcul, tant au jet qu'à la plume, le service, la grammaire;

mais encore pour leur enseigner le catéchisme ou l'instruction de la doctrine chrétienne, c'est à dire la science des saints, le chemin du ciel, et les bonnes moeurs, avec la pratique de toutes les vertus chrétiennes et morales, tant par l'instruction verbale que par la voie des bons exemples"<sup>1</sup>. Si ce programme semble renfermer à peu pres tous les éléments qui représentent la somme de l'éducation primaire aujourd'hui encore, il paraît qu'en réalité, outre le catéchisme et la prière, on n'enseignait pas grand'chose aux pauvres qui fréquentaient par milliers, dit-on, ces écoles, grâce à la gratuité de l'instruction. On y apprenait surtout à s'humilier en face des pouvoirs humain et divin, et à se contenter de son sort, si pénible qu'il fût.

Malgré la pauvreté extrême des études, les écoles primaires avaient à se défendre à plusieurs reprises contre l'Université qui les accusait d'empiéter sur elle. Ayant porté ses plaintes auprès du roi en 1675, celle-ci obtint de lui une lettre de cachet, rappelant les maîtres à leurs statuts, "qui ne leur permettaient pas d'enseigner la grammaire, encore moins la rhétorique, ni de garder les enfants au-dessus de neuf ans"<sup>2</sup>. L'inquiétude de l'Université est provoquée

1. L'Union, av.1873.

2. Jourdain, p.457.

en même temps contre le grand nombre de petites écoles de latinité qui s'ouvraient vers le milieu du siècle, souvent sous la direction de charlatans qui se chargeaient d'enseigner rapidement les langues. Prête à soupçonner une rivalité de ce côté, l'Université se prononce ainsi à l'égard des écoles clandestines: "Toutes ces méthodes que l'on vante et que l'on invente tous les jours retardent plus les enfants qu'elles ne les avancent..... Il est plus avantageux de faire étudier les enfants dans les collèges et de leur faire faire le cours ordinaire des classes; s'il est un peu plus long, il est plus commode et plus assuré"<sup>1</sup>.

Mais un mouvement d'une portée plus large se préparait dans le monde pédagogique, celui des frères de la doctrine chrétienne, organisés par J.B. de la Salle dans une communauté de maîtres voués à l'instruction primaire. Le pays tout récemment délivré des dangers du protestantisme, on croyait le mieux travailler au service de l'Eglise en se donnant à l'éducation de la jeunesse, au moyen de laquelle on espérait provoquer une régénération dans les familles. Pour assurer que cette éducation chrétienne fût accessible à tout le monde

<sup>1</sup>. Jourdain, p.461.

le fondateur de l'Institut des frères défend au maître de recevoir aucune récompense pour un travail où "on ne doit avoir en vue que Dieu et sa plus grande gloire; son salut et celui des enfants qui lui seront confiés"<sup>1</sup>.

Le premier institut fut fondé à Reims en 1682, et bientôt des écoles s'ouvraient dans les villes voisines. Six ans après cette expérience préliminaire de la Salle vint à Paris, pour y fonder un noviciat. Mais dans la capitale, les frères devaient braver l'opposition très vive de l'Université: leurs efforts constamment entravés par cette hostilité, ils ne réussirent à s'établir définitivement à Paris qu'après la mort de Louis quatorze. En introduisant ainsi dans la capitale un système qui avait ses origines dans la province de la Salle posait les fondements d'une éducation nationale.

Ce caractère national du mouvement est fortifié par l'uniformité d'enseignement que le fondateur exige de tous les membres de l'Institut. "La conduite des Écoles doit être pour tous la règle invariable"<sup>2</sup>. Partout il

1. La Conduite des Écoles chrétiennes, Ed. 1811, p. 15.

2. Id. 20.

s'agit d'instruire les enfants dans la prière, la lecture et l'écriture et dans cet ordre. Car, tandis qu'il ne faut pas passer à l'écriture avant que les élèves ne sachent lire en français et en latin, "la science de la religion" reste la partie principale des études. Le maître doit regarder le catéchisme comme le plus noble des sujets et l'écriture et l'arithmétique comme simplement accessoires, car "il ne faut jamais sacrifier la plus étroite de ses obligations au désir de devenir bon écrivain ou bon arithméticien"<sup>1</sup>.

Dans les écoles fondées par la Salle, on ne trouve rien de la douceur qui régnait à Port-Royal. On parle beaucoup dans la Conduite des Ecoles chrétiennes des devoirs des enfants et peu des obligations des maîtres si ce n'est celle qu'ils ont envers Dieu. Il ne fallait pas, selon la Conduite, montrer trop d'égards aux enfants, de crânerie qu'ils ne devinssent "méchants, libertins, déréglés". En se proposant de donner à tous les enfants des pauvres une éducation gratuite, la Salle n'avait point en vue l'amélioration de leur sort. Sa seule pensée, ce fut de donner à l'Etat des sujets plus fidèles

1. Conduite, p.24.



et a l'Eglise des serviteurs plus humbles.

On discute beaucoup sur la valeur de l'éducation primaire à laquelle la Révolution mit fin, pour y substituer son <sup>propre</sup> système ~~a elle~~. "Le 18e siècle, écrit Richard<sup>1</sup>, trouvait à son berceau l'enseignement primaire développé partout et florissant. Mais ces écoles élevées sous l'aile de l'Eglise, la Révolution les ferma". Cependant les regrets que l'auteur exprime ici ne sont pas partagés de tout le monde. Ainsi, Dumesnil écrit: "Faites les derniers efforts d'imagination pour réduire l'instruction primaire à son expression la plus simple... En revanche, accumulez<sup>2</sup> les matières de foi, prières latines et autres, catéchisme, histoire sainte, instructions pieuses auxquelles il est accordé une place prépondérante, écrasante; c'est tout le programme"<sup>2</sup>. C'est ce qu'on trouve indique "aux écoles de premier degré, et même dans la Conduite du P. de la Salle, qui, venant le dernier, a dû se proposer de faire plus et mieux que ses devanciers". Si on ne peut nier la vérité de ces assertions, il ne faut pas oublier

1. L'Union, av. 1873.

2. Pédagogie révolutionnaire, p. 10.



cependant que ces écoles, si mauvaises qu'elles fussent, comblaient une lacune dans le système pédagogique, <sup>Dont</sup> ~~dont~~ laquelle on ne s'en était pas aperçu en dehors de l'Eglise. Et quand même le clerge poursuivait des fins personnelles, et se souciait avant tout de créer des serviteurs fidèles de l'Eglise, il se frayait en même temps une voie à un système d'éducation nationale.

L'Education des Femmes (1600-1700).

Pendant qu'on s'intéressait ainsi à l'éducation du peuple, on ne négligeait pas entièrement celle des femmes. À Paris les maîtresses d'école étaient soumises comme les maîtres à la juridiction du chantre de Notre-Dame. Dans l'instruction qu'on donnait aux élèves il n'était guère question que de bonnes moeurs et de l'abécédaire. Mais les parents se souciaient évidemment moins de l'éducation des filles que de celles des garçons et le plus souvent elles restaient tout simplement à la maison. Jourdain, qui consacre une étude spéciale au sujet dans le moyen âge, écrit: "Parmi les jeunes filles, les unes, pour la plupart de familles bourgeoises étaient envoyées au couvent; les autres demeuraient avec leurs parents, et quand ceux-ci étaient des artisans ou des laboureurs, elles étaient grossièrement élevées(1)". Ce n'est pas qu'un système d'écoles manquait, mais plutôt que le désir d'en profiter n'existait pas encore.

1. L'Education des Femmes au Moyen âge, p.24.

Au debut du 17<sup>e</sup> siècle, pendant cette grande activité de la part de l'Eglise, qui avait, nous l'avons vu, de si heureux effets pour l'éducation, de nombreux ordres religieux furent créés pour les femmes. En particulier, Saint François de Sales s'y<sup>à ce mouvement</sup> était intéressé et l'ordre de la Visitation qu'il destinait en premier lieu aux malades avait aussi une fonction enseignante. En même temps, il entreprenait la réforme des Bernardines. Mais les deux ordres qui ont le plus travaillé pour l'éducation des filles, ce sont les Augustines et les Ursulines, qui, dès le début du 17<sup>e</sup> siècle, s'occupaient de l'éducation populaire et fournissaient<sup>en</sup> des maîtresses laïques pour les écoles rurales. D'autre part, "au milieu du 17<sup>e</sup> siècle, les familles désireuses de confier leurs filles à un couvent n'avaient que l'embarras du choix(1)".

L'instruction donnée par ces congrégations de filles dévotes était, on se l'imagine bien, d'un caractère très élémentaire. On ne visait qu'à les rendre bonnes ménagères, tout en assurant leur fide-

1. "L'éducation des filles au 17<sup>e</sup> siècle", R.P.,  
juin, 1909.

lite à l'Eglise. Au programme figuraient, outre les éléments rudimentaires, tels que le calcul et l'écriture, des travaux à l'aiguille et la tenue des comptes. "Evidemment, a-t-on écrit, le souci de préparer à une vie pratique très humble serait le tout de cette éducation, si le dessein n'était élargi et relevé par la préoccupation de mettre les âmes sur le chemin du salut(1)". C'est à peu près le programme qu'on suivait pour l'éducation des garçons dans les écoles primaires sauf qu'au cas des jeunes filles, il y a un souci évident de les préparer aux soins domestiques.

Port-Royal, on s'en souvient, était sorti du mouvement religieux du début du siècle. L'institution qui avait tant fait pour l'éducation en général ne pouvait être sans influencer sur celle des femmes. Et l'on trouve qu'en effet on s'en occupa de fort bonne heure. Appelée à l'abbaye comme abbesse en 1602, la jeune Marie-Angélique Arnauld - elle n'avait alors que onze ans - fut bientôt convertie par un capucin, et entreprit sous son influence la réforme de la vie relâchée de l'abbaye. Il ne paraît pas cependant qu'elle ait envi-

1. R.p., juin 1909, article cité.

sagé l'éducation comme moyen de réaliser ses projets de réforme. Pourtant l'éducation faisait une partie essentielle des activités des religieuses, quand même elles l'ont considérée d'ordinaire comme une tâche fort pénible. L'abbesse elle-même, suivant en ceci Saint-Cyran qui fondait les "petites écoles", traitait les sciences humaines de vanité, et dans les écrits de la mère Agnes on apprend que "le défaut d'aptitude professionnelle était regardée comme un avantage". Malgré quoi, Racine a pu écrire dans son Abbrégé de l'Histoire de Port-Royal, au sujet de l'éducation des jeunes filles: "On ne se contentait pas de les élever à la piété; on prenait aussi soin de leur former l'esprit et la raison et on travaillait à les rendre également capables d'être un jour ou de parfaites religieuses ou d'excellentes mères de famille(1)".

Mais la meilleure source que nous possédons pour l'instruction féminine à Port-Royal est sans<sup>aucun</sup> doute le Règlement pour les Enfants de Jacqueline Pascal, qui date de 1657. Or, le tableau que cet écrit nous offre de la vie journalière des petites de Port-Royal est tout

1. Cité par Cadet, l'Éducation à Port-Royal, p.56.

monacal. Ici, tout se fait en silence et "seule à seule". La journée se passe entièrement au travail, qui ne doit être fait qu' "avec un esprit de pénitence". Du reste, pour que les enfants s'habituent mieux à se mortifier, on tâche d'éviter qu'elles ne s'attachent trop à leur ouvrage. Ainsi, "on leur représente que le travail qu'elles font, plaît d'autant plus à Dieu qu'il leur plaira moins, et qu'ainsi, elles doivent faire avec plus de diligence et avec plus de gaieté celui qui leur déplaît davantage". Pour qu'elles fassent preuve du peu d'intérêt qu'elles prennent à leur travail, il est recommandé aux élèves d'être promptes à le quitter au son de la cloche. Enfin, on leur fait bien comprendre, que ce n'est point au résultat du travail qu'on s'intéresse, mais au travail même. On se rappellera que Saint-Cyran avait également insisté auprès des maîtres des "petites écoles" que Dieu ne demande pas le succès d'une entreprise, qu'il lui suffise de l'effort.

D'après ces principes, il est évident que le travail intellectuel ne <sup>pouvait</sup> être tenu en grand honneur par les religieuses de Port-Royal. Sauf pour



la douceur des méthodes, qui s'appliquait aux filles comme aux garçons, c'est le travail ingrat de forcats qu'on demande aux jeunes élèves. Du reste, Jacqueline Pascal s'est exprimée d'une façon très nette au sujet des études. Ayant recommandé que la maîtresse cite quelque parole de Dieu, pour empêcher que les petites ne pensent "à toutes sortes d'inutilités et de distractions", elle ajoute: "On prend garde néanmoins d'éviter l'excès, et de ne pas vouloir les rendre trop spirituelles, étant si jeunes, à moins que l'on reconnût que cela vient de Dieu, de crainte de deux inconvénients; l'un qu'elles se peinent trop et ne se fatiguent l'esprit et l'imagination, au lieu d'unir leur coeur à Dieu; l'autre qu'elles ne se découragent pas en voyant qu'elles ne pourraient atteindre à la perfection que l'on leur demanderait". Voilà des arguments curieux en effet sous la plume d'un écrivain pédagogique!

L'éducation morale des jeunes filles de Port-Royal a essentiellement un caractère négatif. En imposant aux petites un silence presque continuel, qui se prolonge même aux repas, on croit leur ôter l'occasion



de tomber dans les vices qui se communiquent aisément. Mais il y a aussi une instruction morale positive, que Jacqueline Pascal définit ainsi. Au cas d'une faute commise par une des jeunes filles, "on prend l'occasion de leur représenter l'horreur du vice, et la beauté de la vertu". Cela vaut mieux, à son avis, que des leçons faites de suite. En somme, peu de préceptes comme le dira Rousseau. Toujours surveillées du reste, les élèves ne peuvent guère manquer au moins en apparence de se rendre aux hautes vues morales qu'on chérit à leur égard. On ne s'étonne point que les religieuses ont cru particulièrement important de garder contre l'hypocrisie chez leurs élèves. C'est une des fautes principales de tout leur système pédagogique de l'encourager à un très haut degré. C'est tout sérieusement que Jacqueline Pascal nous renseigne qu'il n'y avait rien qui ennuyât les élèves tant que les récréations et les fêtes. Le fait s'expliquera quand nous considérerons comment se passait un jour de fête. On n'enseignait guère à ces petites à se servir de leur loisir. Enfin, pour en finir avec l'éducation morale disons qu'on contraignait

les élèves à une grande simplicité afin d'empêcher que leur pureté d'âme ne se corrompât. Il était ordonné que peu de temps fût consacré à la parure "pour réparer les inutilités des femmes du siècle". Et on avait grand soin de ne point entretenir les élèves "dans la délicatesse".

La partie du Règlement qui traite de l'instruction consiste principalement d'un catalogue de pratiques religieuses, à l'accomplissement desquelles la journée se passait. A Port-Royal, on ne pouvait oublier que la plupart des élèves se destinaient au noviciat, et les dévotions ont une place prédominante au programme. D'ailleurs, on espère qu'en exerçant beaucoup la mémoire, on réussira à endormir la pensée. Prières, catéchisme, l'Evangile, l'étude des vertus chrétiennes forment les sujets principaux de toutes les élèves qui entrent à Port-Royal. Mais de même que dans l'éducation des garçons, on évite de prêcher une doctrine particulière, de même dans celle des jeunes filles, il est interdit de les prévenir en faveur de la vie monastique, "ni (de) leur témoigner, écrit Jacqueline Pascal, ce que

nous croyons du peu de personnes qui se sauvent dans le monde; c'est assez de leur témoigner qu'il y a beaucoup de difficulté à s'y sauver".

Quant à l'instruction intellectuelle, elle ne trouve guère sa place parmi la multitude des pratiques religieuses. On a le programme d'études pour les jours de fête. "Depuis une jusques à deux, les plus grandes apprennent l'arithmétique, et cependant les plus jeunes écrivent leurs exercices et les petites enfants répètent leur catéchisme. Depuis deux heures jusqu'à la demie, les plus grandes apprennent l'arithmétique aux plus jeunes". Le reste de la journée se passent en dévotions. Voilà ce qu'on entendait à Port-Royal par l'éducation des jeunes filles au moment où Lancelot se rendait célèbre par ses Nouvelles Méthodes d'étudier les langues, et où Arnauld, et Nicole donnaient leurs services à l'éducation des garçons. Les mathématiques, on le sait avaient une place d'honneur dans les "petites écoles" pour les garçons. C'est qu'en suivant les conseils de Saint-Cyran, on ne s'était guère tenu à la lettre, on s'était contenté

d'en garder l'esprit. Les maîtres faisaient surtout un effort pour cultiver le jugement chez leurs élèves par une solide éducation intellectuelle. Le cartésianisme avait modifié le jansénisme. Mais dans l'éducation des jeunes filles, d'autres vues ~~l'~~avaient em-<sup>pris</sup> <sup>la classe</sup> portée, et le programme était vraiment des plus étroits. Il ne faut cependant pas oublier que dans les bornes de sa tâche, Jacqueline Pascal avait véritablement à coeur l'éducation des enfants, et qu'elle est allée jusqu'à consulter son frère illustre sur les meilleures méthodes d'apprendre la lecture, afin d'en faciliter l'étude aux jeunes filles.

A Port-Royal, on essayait surtout de faire sentir aux maîtresses comme aux maîtres l'importance de la fonction qu'elles étaient appelées à remplir auprès des enfants. Suivant Jacqueline, il fallait avant tout faire comprendre aux petites qu'on "n'avait aucune borne pour leur service, et que nous le faisons avec affection et de tout notre coeur, parce qu'elles sont enfants de Dieu, et que nous nous sentons obligées de ne rien épargner pour les rendre dignes de

cette sainte dignité". On devait éviter toute sévérité, parler aux enfants toujours avec respect, et ne rien exiger d'elles sans en avoir fourni d'abord les raisons. A cet égard, l'éducation à Port-Royal se distingue de tout ce qui se fait ailleurs à cette époque. Enfin, on conseillait aux maîtresses d'amener les enfants à approfondir elles-mêmes les vices de leur caractère, de "sonder jusques aux racines de leurs défauts". Car les jansénistes, convaincus que l'entendement et la vertu sont étroitement liés soutenaient qu'en éclairant le premier, on influe en même temps sur la seconde. Chez les religieuses on remarque bien entendu cette méfiance à l'égard de la nature humaine qu'on observe chez Messieurs de Port-Royal. L'éducation ne pouvait manquer de ressentir les effets du pessimisme de la doctrine janséniste.

La persécution lancée contre les solitaires s'étendait en partie aux femmes. La mesure qui visait les écoles de jeunes filles était, selon les Mémoires de Dufosse, une réponse à des sollicitations continues de la part des ennemis de Port-Royal. Le roi, "envoya un ordre à l'abbesse de faire sortir et de renvoyer chez leurs parents toutes les personnes qui

y'étaient élevées, sous prétexte qu'on leur infectait l'esprit par les maximes d'une nouvelle doctrine(1)". Mais ce qui est surtout instructif pour nous, c'est la façon dont; suivant l'auteur des Mémoires, on reçut cette nouvelle à Port-Royal. "Quoique l'ordre qui obligeait les Religieuses de Port-Royal à renvoyer leurs pensionnaires, leur causât beaucoup d'affliction par rapport à ces jeunes filles que l'on privât si injustement d'une sainte éducation, il leur fut aisé néanmoins de se consoler par rapport à elles-mêmes, à cause du soulagement qu'elles en recevaient, et de la paix sans comparaison plus grande que cette décharge leur procurait". Ces mots écrits par un ancien élève des "petites écoles", qui a dû être bien renseigné surtout ce qui s'y rapporte, nous en disent très long sur les sentiments des religieuses à l'égard de leur fonction d'institutrices. En somme, vouées essentiellement à la vie monastique elles regardaient comme une interruption ennuyeuse tout ce qui les en distrayait. L'éducation en particulier, si importante qu'elle pût sembler, pesait sur elles comme une véritable corvée. Elles n'ont jamais

1. O.c., p. 176-7.



réussi à la séparer tant soit peu de la vie monastique et elle est est restée infiniment en arrière de celle des garçons qui se rattache au même mouvement.

Mais l'éducation des petites filles de Port-Royal était loin de représenter la somme de l'éducation féminine, même primaire du milieu du 17<sup>e</sup> siècle. Outre les ordres religieux déjà nommés, et celui des Filles de la Charité, instituée par Vincent de Paul, il existait à Lyon à partir de 1776 une congrégation de maîtresses d'école, dites Soeurs de Saint-Charles. L'esprit de cette communauté se résume dans une remontrance qui date de quelques années auparavant, conçue dans ces termes: "Si la bonne instruction est nécessaire dans les pauvres garçons, elle ne l'est pas moins pour la gloire de Dieu et le bien public dans les pauvres filles(1). L'instruction que D<sup>em</sup>ia, fondatrice de ces écoles gratuites, destinait aux pauvres avait un caractère essentiellement moral. "Les écoles seront, suivant le dessein de la fondatrice, des académies de la perfection de ces pauvres enfants; les fougueuses passions de la jeunesse seront domptées et soumises à la raison, leur entendement éclairé de vertus qu'on leur enseignera, leur mémoire remplie des choses qu'ils entendront, et leur volonté échauffée par les exemples des vertus qu'elles y verront

1. Compagne " D<sup>em</sup>ia et l'éducation des filles  
R R. Sept. 1905



remplie des choses qu'ils entendront, et leur volonté  
 échauffée par les exemples des vertus qu'elles y verront  
 pratiquées(1). Le but est évidemment de donner aux élèves  
 une éducation qui développe toutes les facultés à la fois  
 raison, mémoire, et volonté, mais les deux premières  
 sont subordonnées à la troisième. Comme dans toute  
 l'éducation primaire de l'époque, on vise à faire de  
 bons chrétiens, sans trop s'occuper d'étendre les  
 connaissances des élèves. Ces écoles fondées par Denis  
 au 17<sup>e</sup> siècle, subsistent jusqu'au moment où la  
 Révolution les fera passer sous la juridiction de la  
 ville.

X X X X X

Au 17<sup>e</sup> siècle, les transformations rapides  
 de la vie sociale ne pouvaient être sans influence  
 sur l'instruction féminine. Les femmes, admises dans  
 le monde de l'esprit <sup>éprouvaient</sup> ressentiaient de plus en plus le  
 besoin d'une éducation au niveau de leur position  
 nouvelle, et se rendaient en même temps compte de  
 l'insuffisance de celle qu'on leur avait donnée jusqu'  
 alors. Déjà au 15<sup>e</sup> siècle, Christine de Pisan avait

1. *Ibid.* Compagnie de Denis et l'éducation des  
 filles, R.P., sept. 1905.

écrit: "Si la coutume était de mettre les filles à l'école et que communément on leur fît apprendre comme on fait aux fils, elles entendraient subtilités d'art et de sciences comme ils font(1)". Et Érasme, s'élevant contre la frivolité de l'éducation des femmes, avait réclamé pour elles une culture intellectuelle plus solide, proposant en même temps de leur faire apprendre un métier, afin de les rendre indépendantes. C'était là un idéal qui ne devait se réaliser que bien des années après. Pourtant, tant de réclamations, la nécessité même où se trouvaient les femmes de s'instruire, aboutiront au 17<sup>e</sup> siècle à des progrès remarquables dans l'instruction féminine.

L'enseignement étroit des couvents ne satisfaisait plus aux exigences de la vie sociale que partageaient, que dirigeaient même, les femmes. Ces parents qui gardaient leurs filles à la maison pouvaient mieux faire pour leur éducation en leur donnant de bons précepteurs qu'en les envoyant dans les établissements tels qu'ils étaient alors. Mme. de Sévigné avait pour l'instruire deux des hommes les plus célèbres de l'époque

(1) Cité par Reynier, La Femme au 17<sup>e</sup> siècle, p.4.

dans le domaine littéraire, Chapelain et Menage. Ce dernier avait aussi comme élève Mme. de La Fayette. Il est vrai que ce genre d'éducation était plutôt réservé à l'aristocratie mais les filles des riches bourgeois y participaient dans une certaine mesure. Et il faut se rappeler qu'avant notre période, seules les dames de la cour et celles des plus grandes maisons recevaient une éducation quelconque. Érasme et Louis Vives mêmes s'étaient bornés à réclamer pour une élite une éducation supérieure.

Du reste, ce que les femmes obtenaient au cours du siècle en fait d'instruction, elles le gagnaient au prix d'une lutte prolongée. Dans la querelle qui s'engageait au sujet de leurs droits, la conception de l'honnête homme avec son complément de l'honnête femme n'était pas sans influence sur leur cause. Ainsi, le P. Du Bosq, dans un livre portant le titre même de l'Honnête Femme, soutenait que la haute culture féminine était indispensable, et s'il regardait la vertu comme plus importante que l'entendement, néanmoins, il proposait un système d'instruction,

destiné à les développer tous deux à la fois. Mais ce qui a le plus servi la cause des femmes au 17<sup>e</sup> siècle, c'est le rôle qu'elles jouaient déjà, <sup>dans le monde</sup> avant que le débat s'engageât sur ce terrain. Dans l'hôtel de Rambouillet en pleine vigueur et imité par d'autres salons, on avait devant <sup>les</sup> yeux la preuve convaincante que les femmes étaient capables de travailler au profit des sciences. Des femmes, telles que la reine Christine de Suède, et Mlle. de Schurman - flamande qui jouissait d'une renommée européenne <sup>grâce à</sup> par son érudition - étaient pour quelque chose dans la victoire remportée par leur sexe. Les philosophes mêmes, Descartes et Pascal, ne dédaignaient pas de dédier leurs oeuvres à des femmes.

Mais longtemps après l'admission du sexe opprimé à l'égalité sociale, les préjugés persistaient au sujet de l'éducation publique. La faute est en partie à l'absence totale d'établissements capables de combler cette lacune dans le système d'instruction. Car l'enseignement officiel, nous l'avons remarqué <sup>à propos de l'éducation</sup> en considérant celui des garçons, était resté bien en arrière du mouvement intellectuel contemporain. Or,

créer un système nouveau qui correspondait à l'état  
 des sciences, on n'y songeait guère. Les femmes étaient  
 donc obligées de chercher l'instruction là où elles  
 pouvaient la trouver, c'est à dire principalement dans  
 les salons. Et la conversation est en effet un des  
 moyens les plus accessibles à celles qui se sont mises  
 en quête des sciences. Les conférences qui sont à la  
 mode jouissent d'une assistance nombreuse. Reste les  
 livres, qui ne manquent sûrement pas, et qu'on destine  
 à ce moment le plus souvent aux femmes. Fontenelle, en  
 particulier, a plus fait que personne pour mettre la  
 science à la portée de tout le monde, et par cette  
 vulgarisation a réussi à s'attirer une clientèle de  
 lectrices. Descartes et Gassendi ont des disciples  
 ardents parmi les femmes, et Mme. de Grignan se  
 distingue par sa fidélité au cartésianisme malgré  
 la condamnation lancée par l'Eglise contre les prin-  
 cipes du philosophe.

On sait dans quels abus les femmes sont  
 tombées dans leur <sup>poursuite</sup> quête de savoir. Molière les a  
 relevées, <sup>ces abus</sup> en y portant le dernier coup dans les

Précieuses Ridicules. Et dans les Femmes Savantes, il renouvelle ses attaques contre le pédantisme chez les femmes. Mais parmi les femmes savantes de l'époque les meilleures ont évité l'écueil de la fausse science. Mme. de Scudéry écrit dans Cyrus: "Encore que je sois l'ennemie déclarée de toutes les femmes qui font les savantes, je ne laisse pas de trouver l'autre extrémité très-condamnables, et d'être souvent épouvantée de voir tant de femmes de qualité avec une ignorance si grossière que, selon moi, elle deshonne notre sexe.....S'il était vrai qu'une femme fut dispensée d'apprendre, je voudrais en même temps qu'on lui défendit de parler et qu'on ne lui apprît point à écrire; car si elle doit écrire et parler il faut qu'on lui permette toutes les choses qui peuvent lui éclairer l'esprit, lui former le jugement et lui apprendre à bien parler et à bien écrire". Cette opinion mise en avant par "l'illustre Sapho" représente assez bien les vues des plus éclairés à ce moment sur le sujet de l'éducation féminine.

L'abbé Fleury, <sup>ami</sup> ~~ami~~ de Fénelon, fit paraître



en 1686 son Traité du Choix et de la Méthode des Etudes, dans lequel il prend la défense de l'éducation des femmes contre le mouvement de réaction provoqué par les railleries de Molière. Selon l'abbé, on aurait tort de conclure d'après les abus qui en avaient été faits que l'étude n'était guère pour les femmes, "comme si, écrit-il, leurs âmes étaient d'une autre espèce que celles des hommes; comme si elles n'avaient pas, aussi bien que nous, une raison à conduire, une volonté à régler, des passions à combattre, des biens à gouverner, ou s'il leur était plus facile de satisfaire à tous ces devoirs sans rien apprendre". Mais Fleury sait bien qu'en proposant une instruction plus large pour les femmes, il n'a point l'opinion publique pour lui: "Ce sera sans doute un grand paradoxe que d'affirmer que les femmes doivent apprendre autre chose que leur catéchisme, la couture et divers petits ouvrages, chanter, danser, et s'habiller à la mode, faire bien la révérence et parler civilement: car voilà en quoi on fait consister, pour l'ordinaire, toute leur éducation".



Fénelon, qui publia son Traité de l'Éducation des Filles l'année suivante était tout aussi mécontent de l'instruction qu'on donnait ordinairement aux jeunes filles de son époque. Le Traité commence ainsi: "Rien n'est plus négligé que l'éducation des filles. La coutume et le caprice des mères y décident souvent de tout; on suppose qu'on doit donner à ce sexe peu d'instruction". Fénelon attribue à la réaction contre les "précieuses" une partie de cette négligence dont on témoigne à l'égard de l'instruction féminine. "Pour les filles, dit-on, il ne faut pas qu'elles soient savantes, la curiosité les rend vaines et précieuses; il suffit qu'elles sachent gouverner un jour leurs ménages, et obéir à leurs maris sans raisonner. On ne manque pas de se servir de l'expérience qu'on a de beaucoup de femmes que la science a rendues ridicules: après quoi on se croit en droit d'abandonner aveuglément les filles à la conduite des mères ignorantes et indiscrètes(1)". Nous avons là un résumé très juste des vues qu'on tenait généralement sur l'éducation féminine au moment où Fénelon écrivait.

Mais l'auteur du traité célèbre de l'Éducation

1. Traité, p.3.

des Filles est lui-même loin de vouloir pour les femmes une culture trop intellectuelle. Il convient avec la plupart d'entre ses contemporains que "les femmes ont d'ordinaire l'esprit plus faible et plus curieux que les hommes", et partant qu'il n'est "pas à propos de les engager dans des études dont elles pourraient s'entêter". Il craint surtout chez les femmes "le goût du bel esprit et un excès de curiosité vaine et dangereuse", et condamne la passion très répandue pour "la parure de l'esprit". Juge sévère de la capacité féminine, il écrit: "Une femme curieuse qui se pique de savoir beaucoup se flatte d'être un génie supérieur dans son sexe; elle se sait bon gré de mépriser les amusements et les vanités des autres femmes; elle se croit solide en tout, et rien ne la guérit de son entêtement. Elle ne peut d'ordinaire rien savoir qu'à demi; elle est plus éblouie qu'éclairée par ce qu'elle sait; elle se flatte de savoir tout(1)". C'était répéter exactement ce que Molière avait écrit à ce sujet dans les Femmes Savantes:

Par nos lois, prose et vers, tout nous sera soumis;  
Nul n'aura de l'esprit hors nous et nos amis;  
Nous chercherons partout à trouver à redire,  
Et ne verrons que nous qui sache bien écrire".

1. Lettre à une Dame de Qualité sur l'éducation de sa Fille.

Si Fénelon a été amené à s'intéresser à l'éducation féminine, ce n'est évidemment aucun dessein de satisfaire aux prétentions des femmes à une instruction intellectuelle plus étendue qui l'ait animé à sa tâche.

Il a en premier lieu un but pratique, à savoir celui de donner aux jeunes filles une éducation qui les préparât à remplir leurs fonctions de femmes et de mères de famille. "Ne sont-ce pas, demande-t-il, les femmes qui ruinent ou qui soutiennent les maisons, qui règlent tout le détail des choses domestiques, et qui par conséquent décident de tout ce qui touche de plus près à tout le genre humain? Par là elles ont la principale part aux bonnes ou aux mauvaises mœurs". Par des contes et des fables, par des récits pris dans l'histoire sainte, on doit commencer à inspirer aux jeunes filles les sentiments vertueux et l'amour de Dieu. Outre les soins domestiques et les principes de la religion, il suffit, selon Fénelon, qu'elles apprennent à lire, à écrire, et à compter. Il se méfie trop de l'effet de la lecture sur l'imagination des femmes pour ne pas exiger un grand discernement dans le choix

des livres qu'on leur donne. L'éloquence et la poésie ne conviennent qu'à celles qui ont le jugement "assez solide pour se borner à l'usage de ces choses". De même il bannit de l'instruction des jeunes filles les langues modernes, craignant qu'on n'en abuse pour lire des romans, genre littéraire, "plus propre, selon Fénelon, à augmenter leurs défauts qu'à perfectionner leurs qualités". Et il propose pour tous les arts de prendre des précautions pareilles, afin de sauvegarder chez les femmes la pureté des mœurs.

Mais un simple récit du programme d'études esquissé dans le traité de l'Éducation des Filles ne donne aucune idée de la valeur des idées pédagogiques de son auteur, ni de leur originalité. Car, Fénelon termine son traité en se demandant si on ne traitera pas de chimérique son projet. Qu'est-ce qu'il y a donc de si nouveau dans les principes posés par lui pour la bonne éducation féminine? Tout d'abord, il faut lui rendre honneur d'avoir vu l'importance extrême du sujet qu'il traitait. Car, si, selon Fénelon, la fausse science est fort condamnable, l'ignorance l'est au

moins autant dans une jeune fille. "Quand elle est venue, écrit-il, jusqu'à un certain âge sans s'appliquer aux choses solides, elle n'en peut avoir ni le goût ni l'estime". Fénelon a donc compris le besoin de commencer l'éducation dès très bonne heure, car le premier âge est "celui où se font les impressions les plus profondes et qui par conséquent a un très grand rapport à tout le reste de la vie". C'est déjà là la thèse de l'Émile, et nous verrons que jusque dans les détails de cette première éducation, Fénelon se montre souvent le devancier du grand pédagogue du siècle suivant. Déjà, par exemple, notre écrivain se plaint que ce soit précisément cette partie si importante de l'éducation qu'on néglige le plus, la confiant aux soins de n'importe quelle femme incapable et indiscreète, au lieu que rien n'empêche de poser dès à présent le fondement d'une éducation solide.

Avant Rousseau, Fénelon déplore l'habitude si commune d'inspirer aux enfants de vaines terreurs, qu'il est difficile par la suite de déraciner de leur esprit. Avant lui aussi, il a fait consister les commencements

de l'éducation dans le développement chez l'enfant d'une bonne constitution physique. Ménagez, conseille-t-il, la santé de votre élève, en lui prescrivant un régime simple. Mais on constate une ressemblance encore plus remarquable entre les principes ~~proposés~~ par les deux pédagogues pour l'éducation intellectuelle. Car cette éducation négative qu'on a tellement l'habitude d'associer avec Rousseau, on la trouve déjà esquissée dans le traité de l'Education des Filles. "Ce qu'il y a encore de très important, c'est de laisser affermir les organes en ne pressant point l'instruction". De même, Rousseau écrira, parlant du garçon: "Exercez son corps, ses organes, ses sens, ses forces, mais tenez son âme oisive aussi longtemps qu'il se pourra(1)". Tous deux se méfient de cette précocité prétendue qu'on loue ordinairement chez les enfants, "car, dit Fénelon, le danger de la vanité et de la présomption est toujours plus grand que le fruit de ces éducations prématurées qui font tant de bruit". C'est parce qu'il se rend compte du grand tort qu'on fait aux enfants en s'y prenant ainsi dans leur éducation - "on conçoit



des esperances chimériques qui préparent des mécomptes infinis pour toute la vie" - que Fénelon arrive au grand principe qui constitue le fondement de tout le système rousseauiste: "Il faut se contenter de suivre et aider la nature(1)".

Or, en consultant la nature, on apprend à se servir des penchants naturels des enfants pour les instruire, en particulier de la curiosité naturelle et de la faculté d'imiter si développée à cet âge. Quant à la première, elle "va comme au-devant de l'instruction". Il faut donc en profiter à la ville, à la promenade, à la maison, car, rien qu'en satisfaisant leurs demandes, on peut apprendre aux enfants bon nombre de choses sans même qu'ils aperçoivent que nous avons l'intention de les instruire. Ce sont les leçons indirectes, les leçons de choses, tant vantées par tous les bons pédagogues. Quant à l'imitation elle nous avertit d'être en garde contre nos propres défauts. "Souvenez-vous, dira Rousseau, qu'avant d'oser entreprendre de former un homme, il



faut s'être fait homme soi-même; Il faut trouver en soi l'exemple qu'il se doit proposer(1)". Et Fenelon conseille: "Ce que vous avez de meilleur et de plus pressé à faire, c'est de connaître vous-mêmes vos défauts aussi bien que l'enfant les connaît(2)". L'exemple vaut toujours mieux que la règle.

Partant de ces principes, Fénelon aboutit à la maxime que "le moins qu'on peut faire de leçons en forme, c'est le meilleur(3)". Rousseau ira jusqu'à dire: "Ne donnez à votre élève aucune espèce de leçon verbale(4)". Cependant, si Fénelon croit l'instruction nécessaire, au moins dans une certaine mesure, il tient néanmoins à ce qu'on la rende la plus agréable possible car, selon lui, "tout ce qui rejouit l'imagination facilite l'étude(5)". Du reste, suivant en ceci les solitaires de Port-Royal, il veut qu'on témoigne d'une grande douceur envers les enfants. S'élevant contre "l'affectation et la pédanterie" de ceux qui les gouvernent ordinairement, il fait penser au cri de Rousseau: "Hommes, soyez humains, c'est votre premier devoir(6)".

1. L'Emile, p.79.

2. P.31.

3. Traité, p.38.

4. L'Emile, p.75.

5. Traité, p.40.

6. L'Emile, p.57.

Car, au 18<sup>e</sup> siècle, on pourra encore reprocher aux maîtres d'être "toujours sermonneurs, toujours moralistes, toujours pédants(1)". D'ailleurs, comment, demande Fénelon atteindre le but qu'on se propose en instruisant les enfants, si au lieu de les intéresser aux études, on les rebute dès le commencement. "Remarquez un grand défaut des éducations ordinaires: on met tout le plaisir d'un côté et tout l'ennui de l'autre; tout l'ennui dans l'étude et tout le plaisir dans les divertissements(2)".

Fénelon avait fort bien étudié l'esprit et le caractère de l'enfant, et ce qu'il écrit à ce sujet est tout à fait juste. Après Nicole, pour qui le cerveau était, au commencement, pareil à un lieu rempli en grande partie de ténèbres, dans lequel il s'agissait de laisser pénétrer peu à peu des rayons de lumière, Fénelon écrit: "Le cerveau des enfants est comme une bougie allumée dans un lieu exposé au vent: sa lumière vacille toujours(3)". Et ce n'est qu'en ménageant cette faible lueur de l'esprit qu'on puisse en tirer quelque profit. Il ne sert à rien, par exemple, de

1. L'Emile, p.80.
2. Traité, p.41.
3. Traité, p.28.

charger la mémoire, comme on le fait ordinairement dans les établissements d'instruction publique. Mais Fénelon va plus loin encore. Si la raison n'est point développée chez les enfants, c'est qu'ils manquent encore la connaissance des faits sur lesquels il s'agit de raisonner. Voici ce que notre écrivain propose comme remède: "Frappez vivement leur imagination; ne leur proposez rien qui ne soit revêtu d'images sensibles. ....Observez toutes les ouvertures que l'esprit de l'enfant vous donnera; Tâchez-le par divers endroits pour découvrir par où les grandes vérités peuvent mieux entrer dans sa tête(1)". C'est déjà une esquisse de la pédagogie sensualiste du siècle suivant, à laquelle le système de Locke fournira la base philosophique.

Quoique Fénelon fût élevé par une congrégation "d'hommes éclairés et vertueux qui déploraient les aberrations de Port-Royal(2)", celle de Saint-Sulpice, sa pédagogie porte néanmoins l'empreinte de l'influence janséniste. Sans aller jusqu'aux rigueurs de la secte hérétique - pour lui, "la sagesse n'a

1. Ibid, p.64.

2. Memoires de Bausset, éditées par Roy, p.15.

rien d'austère ni d'affecté(1)" - il affirme que l'âme de la religion est "le mépris de cette vie et l'amour de l'autre(2)". Il ne suffit donc pas que l'éducation soit l'apprentissage de la vie, comme l'avait demandé l'abbé Fleury, elle doit préparer à la vie chrétienne. Au début de sa carrière, Fénelon avait passé une dizaine d'années comme directeur de l'établissement des Nouvelles-catholiques, institution qui avait pour but de retentir dans la foi des femmes récemment converties, tout en encourageant d'autres à suivre leur exemple. De cette expérience, il avait récolté non seulement une connaissance très exacte du caractère féminin, mais encore une conception assez sérieuse de ce que l'éducation peut accomplir, et de ce qu'on doit viser dans celle qu'on leur destine. Elle devait, selon lui, donner tout d'abord aux jeunes filles une haute conception de leur devoirs de femmes. Il fallait donc, avant tout, les habituer au travail, se servant bien entendu de méthodes agréables pour les y amener. Mais avec cette conception du devoir, nous nous approchons des idées de Mme. de Maintenon sur l'éducation des demoiselles

1. Télémaque, p.41.

2. Traité, p.81

de Saint-Cyr. Voici en effet quelques lignes tirées des dernières pages du Traité de Fénelon, qui auraient très bien pu faire partie des instructions de la fondatrice aux maîtresses de cette institution: "Enfin, considérez que, pour exécuter ce projet d'éducation, il s'agit moins de faire des choses qui demandent un grand talent, que d'éviter des fautes grossières que nous avons marquées ici en détail. Souvent il n'est question que de ne presser point les enfants, d'être assidu auprès d'eux, de les observer, de leur inspirer de la confiance, de répondre nettement et de bon sens à leurs petites questions, de laisser agir leur naturel pour le mieux connaître, et de les redresser avec patience lorsqu'ils se trompent ou font quelque faute(1)". A bien des égards, nous allons le voir, Fénelon a été l'inspirateur de l'oeuvre de Saint-Cyr.

1. Traité, p.132.

Madame de Maintenon et Saint-Cyr.

L'expérience la plus remarquable du 17<sup>e</sup> siècle en fait d'éducation féminine, est sans doute la fondation de Saint-Cyr, institution royale destinée à donner aux filles de la noblesse pauvre une éducation secondaire. Louis XIV, gagné à l'entreprise par l'enthousiasme de Mme. de Maintenon, finit par l'envisager en quelque sorte comme une dette contractée par lui envers ceux qui s'étaient ruinés à le servir. La maison de Saint-Cyr est liée dans son esprit aux établissements militaires érigés aux frontières pour les jeunes gentilshommes, témoin l'édit d'érection de Saint-Cyr du 9 juin 1686: "Nous avons trouvé, dit le roi par rapport à ces établissements, qu'il n'était pas moins utile de pourvoir à l'éducation des demoiselles d'extraction noble, surtout de celles dont les pères étaient morts dans le service, ou, s'y étant épuisés par les dépenses qu'ils y avaient faites, se trouveraient hors d'état de leur donner les secours nécessaires pour les bien élever... Celles qui voudront se marier porteront dans toutes les provinces de notre



royaume des exemples de modestie et de vertu; celles qui préférèrent la vie monastique contribuèrent à l'édification des maisons religieuses où elles entre-  
rent(1)". La dot promise par le roi à toutes celles qui sortiraient de Saint-Cyr constituait une preuve convaincante de ses bonnes dispositions pour elles.

Du reste, on avait reçu l'ordre de sa part de ne rien épargner qui pût contribuer au succès de la maison royale. Son architecte, Mansard, fut chargé de présenter les plans des bâtiments, tandis que l'évêque de Chartres et le P. de la Chaise ~~la~~ revisaient les Constitutions. Celles-ci avaient été rédigées par Mme. de Maintenon elle-même, aidée d'une ancienne religieuse ursuline, Mme. de Brinon, qui allait être nommée supérieure de Saint-Cyr. La fondatrice profita enfin de la collaboration de Racine et de Despreaux à qui elle s'était adressée pour une dernière révision du document important d'après lequel la maison de Saint-Cyr devait être gouvernée. Pourtant, ce n'était point une œuvre

1. Nettement, o.c., p.145.



nouvelle qu'on voulait créer à Saint-Cyr, car déjà, depuis quelques temps, il existait à Noisy une institution pareille, fondée également par Mme. de Maintenon, dans laquelle Louis XIV entretenait une centaine de demoiselles à ses frais. Il ne s'agissait donc que de transporter maintenant le personnel et les élèves dans le nouvel établissement, ce qui eut lieu, le 2 août 1686. Le nombre de celles-ci fut porté à deux cent cinquante.

La maison royale, qui venait d'être ainsi solennellement inaugurée, était encore éloignée de sa forme définitive. Il y a même deux phases distinctes et, pour ainsi dire, contradictoires dans son évolution, dont la première se prolonge jusqu'à la date de la représentation d'Esther par les demoiselles de Saint-Cyr. On allait profiter de l'expérience des premières années pour opérer une réforme radicale dans toute la vie de la maison et par conséquent dans le caractère de l'éducation qui s'y donnait. Qu'est-ce qui devait amener cette modification profonde, et en quoi consistait l'erreur de

la première organisation de l'école? Louis XIV, hostile aux couvents, n'avait pas voulu que les Dames de Saint-Louis prissent des vœux complets et Mme. de Maintenon lui avait cédé sur ce point. Le P. La Chaise a bien résumé l'esprit dans lequel on débute à Saint-Cyr: "L'objet de Saint-Cyr n'est pas de multiplier les couvents, qui se multiplient assez d'eux-mêmes, mais de donner à l'État des femmes bien élevées; il y a assez de bonnes religieuses et pas assez de bonnes mères de famille; les jeunes filles seront mieux élevées par des personnes tenant au monde(1)". L'éducation qu'on donne aux demoiselles de Saint-Cyr pendant les cinq premières années de la vie de la maison a en effet un caractère bien mondain. Ce sont les idées de l'hôtel de Rambouillet qui y dominent. Mme. de Brinon, qu'il fallait écarter de Saint-Cyr, dès la fin de 1688, pour avoir inspiré aux novices des idées de grandeur, y avait déjà introduit les Conversations de Mlle. de Scudery, "voulant régaler les dames de Saint-Cyr de quelque mets d'esprit convenable à leur état(2)". L'ancienne religieuse ne réussit que trop et le goût du bel esprit

1. Greard, Mme. de Maintenon, intro. p.28.
2. Cadet, Mme. de Maintenon, Intro. p.36.

devient un des caracteres principaux de Saint-Cyr naissant.

Lorsque Mme. de Maintenon aura a se plaindre de la facon dont les choses ont tourne a Saint-Cyr, c'est a elle-même qu'elle s'en prendra principalement. Peut-être sa vie de femme du monde l'avait-elle mal préparée a conduire l'institution telle qu'elle l'avait conçue dans son esprit. "Beaucoup de compassion pour la noblesse pauvre, parce que j'avais été orpheline et pauvre moi-même, un peu de connaissance de son état me firent imaginer de l'assister(1)". Pourtant, si Francoise d'Aubigny avait passé son enfance dans la misère a laquelle son père avait réduit lui-même et sa famille, elle n'avait pas tardé en grandissant a se frayer une voie dans la société lettrée de l'époque grâce a ses qualités d'esprit et de caractère. Née dans une des prisons que son père ne cessait de fréquenter par suite des crimes ou ses débauches l'en - traînaient, élevée chez une tante dans la religion réformée, Francoise d'Aubigne avait opposé une résistance obstinée a ceux qui au couvent et ailleurs.

1. Grand, O.c. Intro. p. XXVI.

avaient voulu la persuader de renoncer à son hérésie. Convertie à douze ans, devenue quatre ans après la femme de Scarron, admise par conséquent aux réunions de gens de lettres qui eurent lieu dans ce milieu nouveau, elle avait pu compléter une éducation assez négligée pendant les années de son mariage avec le poète. Jouissant pendant son veuvage, non sans interruption, d'une pension royale, elle avait pu continuer à assister dans les hôtels de Richelieu et d'Albret à la conversation des gens lettres, pour laquelle elle avait pris le goût. C'est l'époque de sa connaissance avec Mme. de Montespan, connaissance qui devait lui valoir l'honneur d'être nommée gouvernante des enfants naturels de Louis XIV, cet honneur qui était resté secret au début, fut rendu public lors de la légitimation des enfants royaux. L'histoire des années qui suivent est celle de la concurrence des deux favorites, devenues ennemies, et du triomphe rapide de Mme. de Maintenon. Satisfaite d'exercer son influence pour ramener le roi à la reine, elle allait devenir à la mort de celle-ci - probablement vers la fin de 1684 -

reine sans titre de la France.

Dans la période qui précédait son élévation au pouvoir Mme. de Maintenon avait pensé un moment à se retirer de la cour dont la vie ne semblait plus convenir à sa piété grandissante. Mais les honneurs successifs dont elle était l'objet lui avaient fait abandonner ce projet. Cependant elle n'avait jamais trouvé à la cour de quoi satisfaire ce caractère solide et raisonnable, grâce auquel elle avait gagné l'estime du roi. D'autre part, selon son avis personnel, et d'après le témoignage universel, elle possédait par excellence la vocation d'institutrice. "Les affaires que nous traitons à la cour, disait-elle, sont des bagatelles. Celles de Saint-Cyr sont les plus importantes". C'est ce dont elle fournit la preuve dans sa vie même, car à chaque instant qu'elle se trouve débarrassée des ennuis de Versailles, elle court à Saint-Cyr. Elle s'y rend même tous les jours, y passe des heures, parfois des jours entiers à conseiller les maîtresses, à instruire les classes, et à veiller aux détails de l'organisation

générale de la maison. "Vous savez, écrit-elle à une des supérieures de Saint-Cyr, que ma folie est l'instruction(1)". Sa prétention au titre "d'institutrice de la Maison Royale de Saint-Louis" était complètement justifiée par sa vie.

Dans la première phase de l'histoire de Saint-Cyr, qui fut certainement la plus brillante de son existence, les idées mondaines ont évidemment le dessus dans l'esprit de la fondatrice. Par une certaine inconscience dans ses principes, Mme. de Maintenon qui avait voulu qu'on exigeât des vœux solennels des novices, et qui n'avait cédé qu'à l'instance du roi, finit par insister que toutes les maîtresses fussent jeunes et sans aucun défaut corporel, ce qui aurait répugné aux enfants. On nous assure qu'elles étaient presque sans exception fort belles. Du reste, elles étaient toutes du même rang social que les demoiselles. Dans le programme, on constate le même agrément que pour les dehors de la vie de Saint-Cyr. Nous avons remarqué qu'Mme. de Brinon avait introduit dans la maison le goût du bel esprit, et même après le départ

1. 25 juillet, 1711.



de la supérieure, il n'en était pas complètement effacé. Outre les Conversations de Mlle. de Soudery qu'on tolérait à Saint-Cyr, et que Mme. de Maintenon même avait approuvées, on encourageait les exercices de déclamation. On devait bientôt s'en repentir.

Dans les collèges jésuites de l'époque, les élèves apprenaient assez fréquemment à jouer les tragédies. On ne s'étonne donc pas que cette pratique devînt d'usage à Saint-Cyr. Mme. de Brinon en avait composé de fort médiocres à l'intention des demoiselles. Mais on ne se bornait point à représenter les compositions de la supérieure. On en empruntait à Racine. C'est à l'occasion d'une représentation de ce genre que Mme. de Maintenon, y prévoyant déjà quelque danger pour les élèves, écrivit à Racine: "Nos petites viennent de jouer votre Andromaque, et elles l'ont si bien jouée, qu'elles ne la joueront plus, ni aucune de vos pièces". Se ravisant pourtant, elle demande au poète de traiter un sujet de piété et de morale. Racine répondit en donnant Esther.



Le succès de la pièce ~~à~~ passa toutes les attentes. Le roi assista à la première représentation, et après lui, toute la cour s'empressa de voir jouer Esther. Il n'y avait que le curé de Versailles qui refusa de s'y rendre: "Ces divertissements doivent être proscrits de toute bonne éducation, déclara-t-il... Tous les couvents ont les yeux sur Saint-Cyr, et, au lieu de former des novices, ils dresseront des comédiennes(1)". Cependant, malgré le haut caractère moral de la pièce - "tout y est simple, tout y est innocent, tout y est sublime et touchant", avait écrit Mme. de Sevigné, le lendemain d'une représentation - les doutes commencèrent à surgir dans l'esprit de Mme de Maintenon sur la bienséance de rapprocher ainsi Saint-Cyr de la cour. Du reste, elle ne tarda pas à remarquer elle-même les mauvaises suites des représentations dans les dispositions des demoiselles. Il y en avait qui refusèrent de chanter à l'Eglise de peur de <sup>se</sup> gâter leur voix. Partout, il régnait de la hauteur et de la vanité. On avait donné Athalie en

1. Nettement, p.162.

1691, mais on ne la donna qu'une seule fois. <sup>le point en costume</sup> Mme. de Maintenon, effrayée des conséquences qu'elle n'avait guère prévues, paraît-il, se jeta dans un excès contraire. Des inconvénients, qui avaient résulté de la première organisation de la maison royale, elle conclut qu'il fallait réformer de fond en comble la vie de l'établissement, et elle réussit à persuader à Louis XIV de convertir Saint-Cyr en couvent régulier. En même temps, on introduisit des modifications dans le programme d'enseignement. Cela ne voulait pas dire cependant que désormais Saint-Cyr ressemblerait à n'importe quel couvent ordinaire, du point de vue de l'éducation. Bien au contraire, Mme de Maintenon, qui se donnera elle-même de plus en plus à l'éducation des jeunes filles de Saint-Cyr, ne cessera de rappeler aux religieuses leur quatrième vœu, celui "d'élever et d'instruire les demoiselles". Lorsqu'elle voudra reprendre une maîtresse qu'elle a trouvée trop silencieuse dans la classe, elle écrira: "Il y a sept à huit jours que vous êtes dans le recueillement et le silence; vous devez avoir fait une provision de vie intérieure, et non

intention n'est pas de vous la faire quitter. Je désire seulement que, suivant l'esprit de votre institut, vous joigniez le service de Marthe à la contemplation de Madeleine, et que vous remplissiez votre quatrième vœu(1)".

Si l'on veut s'informer de la portée de la réforme de Saint-Cyr, on ne peut mieux faire que de lire la lettre écrite par Mme. de Maintenon à la maîtresse générale, au moment où l'on était en train de faire volte-face à l'usage établi depuis plusieurs années. En voici le début, conçu évidemment dans la première fureur de réaction à laquelle la fondatrice s'était livrée: "La peine que j'ai sur les filles de Saint-Cyr ne se peut réparer que par le temps et par un changement entier de l'éducation que nous leur avons donnée jusqu'à cette heure(2)". S'il en est ainsi, la faute est, elle l'avoue, en premier lieu à elle-même. "Mon orgueil, s'écrit-elle, s'est répandu par toute la maison". On a trop cultivé le bel esprit à Saint-Cyr. Elle a voulu "que les filles eussent de l'esprit, qu'on élevât leur coeur, qu'on formât leur raison; j'ai,

1. Avertissement à une Maîtresse trop silencieuse, 1708.
2. A Mme. de Fontaines, 20 septembre, 1691.

continue-t-elle amèrement, réussi à ce dessein; elles ont de l'esprit, et s'en servent contre nous; elles ont le coeur élevé et sont plus fières et plus hautaines qu'il ne conviendrait de l'être aux plus grandes princesses"; défaut capital, aux yeux de quelqu'un aussi convaincue que l'est Mme. de Maintenon des privilèges que donne la naissance.

S'emportant contre les "discoureuses, presumptueuses, curieuses, hardies" qu'on a formées à Saint-Cyr, elle prêche énergiquement un retour à la vraie simplicité. "Tout, à Saint-Cyr, se tourne en discours; on y parle souvent de la simplicité; on cherche à la bien définir, à la bien comprendre, à discerner ce qui est simple, et ce qui ne l'est pas". Mais dans la pratique, on se garde de prendre au sérieux le sujet de tant de discussion. On ne saurait mieux peindre que ne l'a fait Mme. de Maintenon le ridicule d'avoir trop poussé le bel esprit. C'est à elle-même qu'elle reproche en particulier d'avoir introduit à Saint-Cyr l'esprit de raillerie, car on

ne se tient plus dans les bornes. A partir de la date de la réforme de Saint-Cyr, on retranche du programme tout ce qui pourrait exalter l'imagination des élèves. Le silence prend la place des discours et des raisonnements, car "il faut, disait Mme. de Maintenon, nous jeter dans l'extrémité pour nous retrouver dans le milieu". Que ces mesures outrées ne fussent que transitoires, c'est ce dont nous assurent les Memoires des Dames de Saint-Cyr: "On se tromperait à prendre à la lettre tout ce qu'elle fit à l'époque de la réforme, et même tout ce qu'elle écrivit depuis à ce sujet;" elle ne voulait point "qu'on tint toute la vie les demoiselles dans ce grand abaissement ou elle jugea à propos de les mettre pour un temps".

Pourtant, après les brillantes promesses des premières années de Saint-Cyr, le programme d'enseignement qu'on suivra désormais nous paraît singulièrement rétréci, quand même il resterait supérieur à tout ce qui se fait ailleurs à l'époque. L'instruction a été, selon Mme. de Maintenon, trop superficielle; il faut la rendre "chrétienne, raisonnable, et solide". Qu'elle

s'inspire avant tout de la piété! Or voici comment elle définit "la piété simple": "C'est de ne point chercher de raffinement dans la dévotion, ni de nouveauté dans la doctrine et dans les livres; il ne faut point être curieuse ni en bien ni en mal, car nous sommes des ignorantes, et n'en devons pas être honteuses; nous n'avons point de science, ainsi nous sommes incapables de juger de ce qui est bon ou mauvais. Ayez peu de livres, conclut-elle, et des plus communs, et surtout n'en lisez jamais de suspects, ni pour la doctrine ni pour les moeurs(1)". On peut constater ici, comme souvent ailleurs chez Mme. de Maintenon l'influence de Fénelon qui avait écrit "qu'il doit y avoir, pour les femmes, une pudeur sur la science presque aussi délicate que celle qui inspire l'horreur du vice".

C'est à Fénelon, en particulier, que Mme. de Maintenon emprunte l'idée que l'éducation doit être en premier lieu une préparation à la fonction qu'on aura à remplir dans la vie. C'est grâce à cette conviction qu'elle se tient éloignée de toute conception étroite de la piété, qu'elle rappelle par exemple à ses filles

1. Entretien, janvier 1695 (Lavalée, p.14).



de Saint-Cyr qu'elles feront mieux leur devoir en restant le dimanche auprès d'un mari malade qu'en se rendant à l'église. "Encore une fois, dit-elle aux Dames de Saint-Louis, vos demoiselles ont infiniment plus de besoin d'apprendre à se conduire chrétiennement dans le monde et à bien gouverner leur famille avec sagesse, que de faire les savantes et les héroïnes; les femmes ne savent jamais qu'à demi, et le peu qu'elles savent les rend communément fières, dédaigneuses, causeuses, et dégoûtées des choses solides(1)", Mme. de Maintenon, qui ne fait ici que reprendre une pensée de l'archevêque de Cambrai, ne s'élève guère au-dessus des préjugés de ses contemporains. Rousseau proscrira également, comme on le sait, la culture de l'esprit, <sup>déclarant que les idées abstraites ne conviennent point aux femmes.</sup> ~~mais sans distinction de~~ ~~sexe.~~ On peut justifier dans une certaine mesure cette méfiance de la part de Mme. de Maintenon et de Fénelon envers l'éducation intellectuelle des femmes, en tenant compte de la crise de la préciosité, dont ils avaient été témoins. Mais ils ont eu le tort de confondre l'abus avec la chose, tort qu'on leur pardonne difficilement, lorsqu'on se rappelle qu'ils avaient sous les yeux

1. Instruction aux Religieuses de Saint-Louis,  
juin 1696.



l'exemple de Mme. de Sevigné entre autres, qui aurait du les faire revenir de leur erreur.

Le temps que Mme. de Maintenon dérobe à l'étude, elle le donne au travail des mains. "Apprenez à vos demoiselles, écrit-elle, à être extrêmement sobres sur la lecture, à lui préférer toujours l'ouvrage des mains, les soins du ménage, les devoirs de leur état, et si, enfin, elles veulent lire, que ce ne soit que des livres bien choisis propres à nourrir leur piété, à former leur jugement et à régler leurs mœurs(1)". Quant à ce travail des mains, elle y comprend en particulier les soins domestiques, mêmes les plus humbles, et elle reprend sévèrement une demoiselle qui s'est plainte de ce qu'on ait voulu lui prescrire un travail de servante. "Que tout le monde vienne à Saint-Cyr, s'écrie Mme. de Maintenon, avec humeur, et qu'on vous trouve toutes le balai à la main, on ne le trouvera pas étrange, et cela ne vous déshonorera pas(2)". À quoi on pourrait répondre qu'il n'y avait point besoin d'une maison royale de Saint-Cyr aux frais d'entretien énormes, pour enseigner

1. Instruction aux Religieuses, Lavalée, p.20.

2. Réprimande à la classe jaune, 1701. Cadet o.c., p.157.

à des jeunes filles ce qu'elles auraient pu apprendre tout aussi bien n'importe où ailleurs.

Si Mme. de Maintenon tient à encourager à ce point le travail des mains, c'est surtout dans un but moral. "Un des meilleurs moyens de les contenir, écrit-elle aux maîtresses à propos des demoiselles à leur charge, est de les occuper, les faisant travailler avec douceur, travaillant avec elles pour leur apprendre à bien faire l'ouvrage que vous les <sup>leur</sup> commettez(1)". Il s'agit ici, bien entendu, de ces interminables ouvrages à l'aiguille. Mme. de Maintenon revient toujours sur ce besoin d'inspirer aux élèves le goût du travail, non seulement dans l'intention de les rendre indépendantes, mais encore parce qu'il "calme les passions, il occupe l'esprit et ne lui laisse pas le loisir de penser au mal, il fait même passer le temps agréablement(2)". Si elle ne vise qu'à combattre l'oisivete, vice qu'elle dit très répandue chez les femmes mondaines, ses conseils renferment du vrai. Si, au contraire, elle compte, par ce moyen, endormir les facultés intellectuelles, ce qui entre, on ne

1. Entretien, 1699. Lavalée, p.40.

2. Entretien, 18 avril, 1700. Lavalée, p.54.

saurait en douter d'après ses propres paroles, dans sa pensée, alors elle emploie un procédé fort condamnable de tous les points de vue. Le silence presque continuel qu'on impose aux demoiselles fait partie également de ce système vicieux d'idées. Même en tenant compte de l'époque, on a peine à comprendre cette façon de rétrécir volontairement les bornes de l'esprit.

On doit pourtant rendre cette justice à Mme. de Maintenon, d'admettre qu'elle a bien compris l'importance de la distinction entre l'instruction et l'éducation, ce qui est très rare parmi ses contemporains. "C'est assurément une des plus grandes austérités que l'on puisse pratiquer, écrit-elle déjà en 1686 dans un premier Avis aux Dames de Saint-Louis, au sujet de l'éducation, puisqu'il n'y en a guère qui n'aient quelque relâche, et que, dans l'instruction des enfants, il faut y employer toute la vie(1)". Et par éducation, elle entend, non pas cette science de mémoire, contre laquelle Montaigne s'était emporté, car elle a toujours fait peu de cas de la mémoire; elle veut dire plutôt le développe-

1. Cadet, O. G., p. 1.

ment de toutes les facultés.

Selon la conception pédagogique de Mme. de Maintenon, les religieuses de Saint-Louis ne sont pas donc tenues uniquement "à instruire les demoiselles, mais à les élever, ce qui comprend tout le soin des mères envers leurs enfants(1)". On dit ordinairement que la fondatrice de Saint-Cyr a trop sacrifié l'instruction à l'éducation, et, en effet, elle s'est peu occupée de la première. Pour Rousseau de même, l'essentiel sera l'éducation, tandis que l'instruction proprement dite restera comme accessoire. Dans l'Emile, l'auteur répond d'avance à ces critiques, qui l'accuseront de perdre le temps à enseigner ce qui pourrait très bien s'apprendre sans maître. "Messieurs, s'écrie Rousseau, vous vous trompez; j'enseigne à mon élève un art très long, et que n'ont assurément pas les vôtres; c'est celui d'être ignorant; car, la science de quiconque ne croit savoir que ce qu'il sait <sup>5</sup> de réduit à bien peu de chose. Vous donnez la science; moi, je m'occupe de l'instrument propre à l'acquérir(2)". Pour

1. Avis aux Maîtresses, août 1886. Lavalée, Lettres, p.29.
2. L'Emile, p.122.

lui, la culture des facultés de l'esprit devait se faire au moyen des sens, et il fallait donc qu'elle précédât l'instruction formelle.

Mme. de Maintenon ne se préoccupait pas moins de chercher les meilleures méthodes pour former l'intelligence de ses élèves que l'illustre pédagogue du 18<sup>e</sup> siècle, quoique son système pédagogique dût se renfermer dans le cadre plus étroit de la philosophie de son époque. Suivant en ceci le principe essentiel du cartésianisme, elle exige que les maîtresses de Saint-Cyr s'attachent surtout à cultiver le jugement des demoiselles. On nous apprend qu'on discutait un jour pendant une des visites fréquentes de la fondatrice à l'école, le problème de l'importance relative du jugement et de la mémoire. Une des maîtresses se plaignant qu'elle ait beaucoup de mémoire, ce qui ne peut être compatible, à son avis, avec un grand jugement, Madame lui répond: "Il ne faut pas le mépriser (ce talent), il a son utilité comme un autre; on doit le conserver et même le cultiver quand Dieu l'a donné, et le mettre à profit; mais je ne voudrais pas qu'on estimât une fille

à ce seul avantage. Une marque qu'il est peu solide, c'est qu'on l'attribue à notre sexe, au lieu qu'on réserve le jugement aux hommes(1)". Et à la question faite par une des dames, qui veut savoir s'il est bon de faire apprendre beaucoup par coeur aux enfants afin de développer leur mémoire, elle répond que non, car "cela prendrait un temps qu'on emploierait bien plus utilement si on formait leur raison. Il n'est pas question de remplir leur esprit, mais qu'elles comprennent ce qu'elles pratiquent(2)". En d'autres termes, toute instruction doit avoir premièrement un but moral, et l'éducateur doit viser à agir sur la volonté de l'élève tout en se donnant pour tâche de développer son entendement. Mme. de Maintenon, hostile aux jansénistes pour ce qui regarde leurs principes religieux, se rencontre ici avec eux dans le domaine pédagogique.

Que la fondatrice de Saint-Cyr ait restreint autant que possible les études intellectuelles en faveur de l'éducation morale, se voit par cette lettre

1. Entretien, 1708, Cadet, p.<sup>o.c.</sup>39.
2. O.c. , p. 40.



écrite à une des maîtresses. "Vous faites trop de cas chez vous de l'orthographe, mande-t-elle; il faut l'apprendre soigneusement à vos filles, c'est un très aimable talent quand il est par-dessus tous les autres; et peu de chose quand il est seul(1)". Sur la question de l'orthographe, elle était particulièrement accommodante, se bornant à exiger "qu'on ne fît pas de fautes grossières". Elle allait jusqu'à dire, que, même au cas qu'on la saurait parfaitement, "il ne faudrait pas s'en servir exactement en écrivant des lettres, que cela sentait trop la pédanterie et l'envie de faire la savante". Une seule fois, lorsqu'elle trouve qu'on donne trop de temps aux exercices de piété, elle écrit: "Tout cela est très bon, mais il est encore plus nécessaire de savoir lire et bien écrire(2)".

En somme, Mme. de Maintenon n'accorde aucune valeur intrinsèque aux connaissances, ne les envisageant que par rapport à leur utilité. Ainsi, si elle est bien d'accord pour que les garçons fassent des études, c'est uniquement pour qu'ils se préparent à remplir quelque état. Pour les jeunes

1. Cadet, Intro. p.XXVI.

2. 14 fév. 1717, Lettres, p.367.



filles, il en est tout autre. Elles ont à faire le choix entre la vie religieuse et la vie domestique, et ni l'une ni l'autre n'exigent un grand savoir.

"Prenez le milieu entre un trop grand goût pour l'esprit et la crainte des grands esprits, conseille-t-elle: on aura toujours assez d'esprit, quand on l'aura droit, doux et commode; les grands esprits vous rendront de grands <sup>services</sup> esprits, s'ils sont dociles et soumis(1)". On ne peut guère s'étonner que, dans l'âge d'or de la monarchie absolutiste, l'épouse du grand roi demande comme qualités essentielles du grand esprit la soumission et la docilité. Du reste, nous savons qu'elle avait ses raisons particulières de se méfier du bel esprit, puisqu'elle en avait éprouvé les mauvais effets à Saint-Cyr même, dans la période de son histoire antérieure à la réforme. Elle aurait donc parfaitement approuvé cette opinion exprimée par Rousseau dans le Ve livre de son Emile; "La recherche des vérités abstraites et speculatives, des principes, des axiomes dans les sciences, tout ce qui tend à généraliser les idées, n'est point du ressort des femmes, leurs études doivent se rapporter toutes à la pratique(2)". Pour Mme. de Maintenon également

1. Mme. de Berval, 6 aout, 1698.

2. P. 471.

"le monde est le livre des femmes". Elle y a fait elle-même l'apprentissage de la vie, et elle a l'habitude de se donner comme modèles aux demoiselles de Saint-Cyr. Il ne s'agit que de les munir préalablement d'un fonds solide de piété.

L'enseignement moral, étroitement lié aux pratiques religieuses, a donc la première place dans l'éducation saint-cyrienne. Si elle soutenait que la piété est l'essentiel de l'éducation, Mme. de Maintenon voulait néanmoins qu'on se gardât d'aller trop loin dans la direction de la sainteté. Elle disait: "Ne poussez pas vos filles à une trop grande dévotion, vous en feriez des hypocrites et des scrupuleuses; point d'austerité ni de raffinements en dévotion...Faites leur voir que la vraie piété consiste à remplir les devoirs(1)". Et voici un aveu qui ne peut guère nous étonner chez une femme, qui avait été habituée dès son enfance à ne parler que des lectures qu'elle faisait en <sup>P</sup>lutarque. "Mais mon Dieu, dit-elle vivement, selon le rapport d'un Entretien fait à Saint-Cyr, ne se souvient-on point de sa jeunesse, et combien on s'est ennuyé à l'église avec sa mère? Combien on avait de

1. 1705. Entretiens, p.200.

peine à s'appliquer à écrire, à travailler? comme on se lassait de choses sérieuses? enfin, combien on pensait différemment de ce qu'en pense? pour moi, je m'en souviens à merveille(1)". Mme de Maintenon témoigne dans ces paroles d'une de ces qualités qui faisait d'elle une institutrice du premier ordre, à savoir la sympathie pour l'enfant.

L'éducation morale de Saint-Cyr devait donc viser plutôt à amener peu à peu les élèves dans la voie de la religion, que de les plonger trop tôt dans un excès de dévotion mal entendue. Il s'agissait de les rendre vertueuses, bien plus que de leur donner des leçons de vertu. "Ce n'est rien de les instruire, dit Mme. de Maintenon, de les prêcher de les reprendre, si vous ne les édifiez(2)". Et cette "édification" devait se faire surtout, à son avis, par l'exemple. Convaincue comme tous les pédagogues que le milieu exerce une influence prépondérante sur le caractère des enfants, elle s'attachait à entourer les demoiselles de Saint-Cyr de personnages d'un caractère irréprochable. Elle voulait, s'approchant ici de Rousseau, confier la jeunesse à des gens, réputés non pas pour leur savoir,

1. Entretiens, p. 200. (1705)

2. Novembre, 1706. Entretiens, p.234.

mais pour leur mérite personnel. Ensuite, s'étant assurée des bonnes dispositions des maîtresses, elle travaillait constamment à inspirer à celles-ci un dévouement suprême pour leur tâche. Rien, pas même les exercices de piété, ne devait intervenir, pour les en distraire.

La vigilance, voilà le moyen dont Mme. de Maintenon comptait se servir principalement pour tenir les élèves éloignées du vice. Quelquefois elle pousse ses recommandations à ce sujet jusqu'à l'exagération, lorsque par exemple, répondant à la maîtresse générale des classes qui s'est exprimée avec contentement sur ses élèves, elle écrit: "Vous ne les conserverez dans l'état où elles sont que par cette vigilance. Ne vous fiez jamais à elles; il ne faut pas qu'elles s'y fient elles-mêmes, et si elles veulent conserver leur sagesse, elles doivent désirer d'être veillées(1)". De même, dans une lettre à la supérieure(2), elle déclare: "Les classes sont votre principale affaire, c'est votre Institut, c'est l'intention du roi, c'est la fin de votre fondation. Ne vous laissez jamais de prêcher vos sœurs sur la vigilance à la garde et à l'éducation de vos demoiselles...Attaquez

1. A Mme. de Fontaines, 22 avril, 1713. Cadet, p.43.

2. 1711. Lettres, p.290.

incessamment cette chicane que les Dames de Saint-Louis font sur leur temps: elles vont contre la volonté de Dieu l'intention de leurs instituteurs et fondateurs, contre la charité qu'elles doivent aux demoiselles quand elles les quittent dans les temps que leur règle ne les envoie pas à l'église". On se rappelle que Saint-Cyr n'était point au début un couvent régulier, comme l'étaient toutes les congrégations enseignantes de l'époque, telles les Ursulines et les Bernardines. Et, même après la transformation de l'institution en monastère, le quatrième vœu pris par les religieuses, celui d'élever les demoiselles de Saint-Cyr, reste aux yeux de la fondatrice le plus important.

Rappelons-nous à propos de cette vigilance continuelle imposée par Mme. de Maintenon sur ses maîtresses, que Mentor non plus ne quittera un moment Télémaque et que le précepteur d'Emile se regardera comme inséparable de son élève. A Saint-Cyr, il s'agissait de surveiller de cette façon constante plus de deux cent cinquante élèves. Heureusement la protection généreuse que le roi accordait à l'institution lui valait le personnel nécessaire.

Comme complément de cette surveillance, Mme de Maintenon exigeait des maîtresses une patience à toute épreuve. Elle aurait voulu inscrire à la porte de chaque cellule ces deux mots, "patience et vigilance." Éducatrice pratique, elle savait que les résultats de l'éducation se font attendre, et qu'il se peut même que tous nos efforts n'aboutissent à rien. "Il faut dit-elle aux Dames de Saint-Louis, compter que, malgré vos soins et vos instructions, vous aurez des filles qui se perdront; il n'en faudra qu'une de ce caractère pour faire murmurer tout le monde contre votre éducation; quand il n'y en aurait pas qui portassent si loin le dérèglement, il est toujours vrai qu'il y en aura un grand nombre en qui vous ne verrez pas sitôt le fruit de votre travail(1)". C'est ce dont s'étaient déjà aperçus les solitaires, à qui Saint-Cyran avait dû rappeler que Dieu ne demande pas le succès d'une oeuvre, qu'il lui suffit de l'effort. Rousseau, par contre, plus optimiste, grâce à sa croyance à la bonté naturelle, se dit convaincu que dans le coeur humain il ne se trouve pas "un seul vice dont on ne puisse dire comment et par où il est entré(2)". Cependant, il s'en faut de beaucoup que

1. 1699. Entretiens, p.38.

2. L'Emile, p.76.



Mme. de Maintenon attribue à la seule nature tous les défauts de caractère qu'elle remarque chez les demoiselles. Loin de là, elle se méfie extrêmement des premières impressions que les enfants ont prises dans leur famille avant d'arriver à Saint-Cyr. Elle va jusqu'à exiger comme condition essentielle d'entrée que les parents se déchargent entièrement du soin de leurs enfants, s'en remettant uniquement aux Dames de l'Institut. Les enfants n'ont guère d'occasion de communiquer avec leurs parents pendant les douze ou treize années de leur séjour à Saint-Cyr.

S'étant rendu compte qu'on ne peut s'attendre à réussir parfaitement dans l'oeuvre difficile d'élever les demoiselles, Mme. de Maintenon ne méprise point un succès partiel. Au contraire, elle est d'avis qu'il y a lieu d'être satisfait si l'on peut tant soit peu détourner les enfants du mal. "Je trouve encore, déclare-t-elle, que c'est une grande consolation de les avoir préservées jusqu'à vingt ans de la corruption du siècle. Déjà elle met en pratique cette définition de la première éducation qui se trouve dans l'Emile. "Elle consiste, non point à enseigner la vertu ni la vérité,



mais à garantir le coeur du vice et l'esprit de l'erreur(1)". Elle s'y prend d'ailleurs d'après la méthode même du Genevois, c'est à dire, en laissant libre carrière aux instincts, afin de pouvoir fonder l'éducation morale sur les dispositions particulières de l'enfant. Car, malgré les conseils abondants qu'elle ne se lassait pas de donner aux maîtresses, l'énergique fondatrice se refusait néanmoins à prescrire aucune règle exacte pour la conduite des classes. Elle comprenait nettement que l'on doit faire une large place à l'initiative et que les circonstances mêmes décident ordinairement des méthodes. Quant à cette éducation morale, si importante à ses yeux, elle se bornait à demander pour les demoiselles qu'on leur laissât quelquefois agir à leur gré pour déterminer leurs inclinations, "leur apprendre à connaître la différence de ce qui est mal, de ce qui est bien, de ce qui est indifférent, et leur accorder tout ce qui est de cette dernière espèce(2)". Inutile, à son avis, de chercher dans la privation du plaisir un principe d'instruction morale. "Laissez d'abord le germe de son caractère en pleine liberté de se montrer, ne le contraignez en quoi que ce puisse être, afin de le mieux

1. L'Emile, p.77.

2. 1<sup>er</sup> août, 1686. Cadet, p.3.

voir tout entier(1)".

Remarquons enfin qu'avant Locke et Rousseau Mme. de Maintenon suivait à Saint-Cyr le régime d'endurcissement corporel qui sera tant vanté par ces deux écrivains. Hostile à tous les témoignages d'une sensibilité excessive qu'elle constatait chez les élèves, elle se proposait de leur ôter cette délicatesse vis à vis des inconvénients de la vie, en les exposant autant que possible aux rigueurs. C'était la longue période de guerre du règne de Louis XIV, qui entraînait de grands sacrifices de la part de la noblesse. Il était donc important de fortifier les filles contre les ennuis que les circonstances leur attireraient en toute vraisemblance. "Appropriez, dira Rousseau, l'éducation à l'homme, et non pas à ce qui n'est point lui. Ne voyez-vous pas qu'en travaillant à le former exclusivement pour un état vous le rendez inutile à tout autre, et que s'il plaît à la fortune vous n'aurez travaillé qu'à le rendre malheureux?(2)".

1. L'Emile, p.78.

2. O.c., p.215.

### La crise quiétiste à Saint-Cyr.

Les instructions morales de Mme. de Maintenon se basaient bien entendu sur la religion. La piété, disait-elle souvent, est l'essentiel de l'éducation. Or, celle qu'elle prêchait était, nous l'avons déjà remarqué, simple et pratique. Elle tenait aussi soigneusement à éviter tout excès de raffinement en matière religieuse que pour les choses de l'esprit. Pourtant il fallait une crise comparable à celle qui avait déjà eu lieu à Saint-Cyr lors des représentations dramatiques pour qu'elle se rendît tout à fait compte des dangers d'une dévotion excessive. Ce fut cette fois l'intrusion du quiétisme dans la maison qui amena la situation critique. Cette mystique grâce à laquelle on s'élevait au-dessus des choses terrestres pour trouver le repos et la joie dans la communication directe avec Dieu, dans cette "désappropriation universelle" dont parle Fénelon, trouva à Saint-Cyr des âmes toutes prêtes à l'accueillir. Déjà en 1695, Mme. de Maintenon avait écrit à une des religieuses: "On n'est que trop porté à Saint-Cyr à bien parler, il est temps de pratiquer. Nous nous flattons que nous ferions notre devoir dans les grandes occasions. Nous ferions des livres sur la soumission à la volonté

de Dieu et sur la sublime perfection et cependant nous manquons presque tout ce qui se présente devant nous". Si Mme. de Maintenon se laisse un momentb gagner elle-même à la doctrine guyonienne, elle la rejette vite en s'apercevant des mauvaises suites de sa propagation à Saint-Cyr. Les religieuses, se livrant à la contemplation mystique, à la satisfaction de cette "faim de prière" qui, aux yeux de la fondatrice, "n'est qu'amour-propre qui veut savoir gré de quelque chose et qui ne compte pour rien ce qui est de la règle(1)", oubliaient complètement leur devoir de vigilance auprès des demoiselles. Mme. de Maintenon craint surtout qu'on ne fasse de la maison royale un second Port-Royal, où le jansénisme soit remplacé par la nouvelle mystique.

L'entré des idées quiétistes à Saint-Cyr fut facilitée par la présence dans la maison d'une cousine germaine de Mme. Guyon, Mme. de La Maisonfort qui avait adopté la doctrine de sa parente. L'ascendant de Fénelon sur l'esprit de Mme. de Maintenon y contribuait pour sa part. Mme. Guyon joignit à son désintéressement pour les choses terrestres un orgueil spirituel sans pareil, funeste chez les dames de Saint-Louis auxquelles elle la communiqua. "Qu'on ne me parle plus d'humilité, s'écrit-elle, au début de sa carrière mystique. Les idées qu'on a des vertus

1. f Mme. de Péron, supérieure, 17/11

ne sont plus pour moi(1)". Notons en passant qu'on trouve chez Rousseau, descendant des mystiques du 17<sup>e</sup> siècle, une conviction tout aussi forte d'irréprochabilité morale. Par une conséquence de cette manière de penser, Mme. Guyon était persuadé que ses obligations terrestres devaient céder toutes à l'impulsion qui lui venait directement de Dieu. Ainsi, au moment de se décharger de ses responsabilités envers ses enfants, elle écrivit: "Ce que Dieu fera sans moi sera très bon et tout divin. Ils auraient une éducation humaine et faite par un petit esprit borné et sans expérience, sans talent, sans conduite et sans prudence, ni jugement. Ils auront, au contraire, la conduite toute puissante, toute sage et tout aimable de Dieu.... Ils trouveront un père et une mère immortelle(2)". C'est se montrer très accommodant envers soi-même! Rousseau, qui imitera l'action de Mme. Guyon n'aura pas cette complaisance en parlant de sa faute! Fénelon, qui avait tant écrit au sujet des devoirs maternels dans le traité de l'Education des Filles ne pouvait évidemment partager l'avis de son amie à ce sujet. Il lui écrivit: Pour le repos en Dieu il serait une oisiveté et une illusion si on cessait d'être fidèle à l'accomplissement de

1. Seillière, Mme. Guyon et Fénelon, précurseurs de J.J. Rousseau, p.35

l'Évangile et aux devoirs de la providence pour le dehors et le dedans, en se conformant en tout à la volonté de Dieu(1)".

Ce sont là les principes de cette mystique guyonienne qui grâce aux visites personnelles de Mme. Guyon à la maison royale de Saint-Cyr, ne tarda pas à s'emparer des esprits de bon nombre des dames de Saint-Louis. L'étendue du mal se laisse deviner d'après une page des Mémoires de Saint-Cyr écrite de la main de la supérieure, Mme. du Pérou: "Ces dames avaient de la froideur (il s'agit bien entendu des converties), de l'éloignement et même un peu de mépris pour celles qui n'étaient pas de leur causerie, une grande indépendance des supérieures et des directeurs, beaucoup de présomption et d'orgueil.... elles n'assistaient au sermon que le moins qu'elles pouvaient, disant que cela ne faisait que distraire et que Dieu seul suffit(2)". Peut-on s'étonner que Mme. de Maintenon s'aperçoive avec frayeur de la menace croissante qu'un tel système d'idées portait à Saint-Cyr? Le danger arriva à son comble. "Presque toute la maison devint quiétiste, écrit la supérieure. On ne parlait plus que de pur amour, d'abandon, de sainte indifférence, de simplicité, laquelle on mettait à se

1. O.c., p.62                      2. D.c., p.143.



bien accommoder en tout pour prendre ses aises, à ne s'embarrasser de rien, pas même de son salut! De là vint cette prétendue résignation à la volonté de Dieu qu'on poussait à consentir aussi franchement à sa damnation qu'à être sauvé; c'était en cela que consistait le fameux acte d'abandon qu'on enseignait... Ces façons de parler étaient si communes que les rouges mêmes (les élèves de la petite classe) les tenaient; jusqu'aux soeurs converses et aux servantes, il n'était plus question que de pur amour. Et il y en avait qui au lieu de faire leur ouvrage, passaient leur temps à lire les livres de Mme. Guyon qu'elles croyaient entendre(1)". L'éducation en souffrait à Saint-Cyr, car, "au lieu de vaquer à l'instruction desdemoiselles, (on) entraînait en inspiration et s'abandonnait à l'esprit".

L'évêque de Chartres, directeur officiel de Saint-Cyr, consulté par Mme. de Maintenon dans cette crise, déclara qu'"une indolence qui nous rendrait indifférents touchant la perfection de la vertu serait blâmable(2)". Il n'estimait pour sa part que la pratique de la vertu. La fondatrice de Saint-Cyr, qui était elle-même de cet avis, ne tarda plus à signaler

1. O.c., p.143.

2. O.c., p.148.



le danger qu'on courait dans la maison par la propagation indiscrete de la doctrine de Mme. Guyon. Elle s'adresse tout d'abord à Mme. de La Maisonfort, lui recommandant la mesure dans cette affaire. Fénelon joint ses protestations à celles de sa protectrice puissante, dénonçant comme "une pure illusion, toute oraison et toutes spiritualité qui n'opère ni douceur ni patience, ni obéissance, ni renoncement à son propre sens(1)". En même temps il admet une prévention personnelle en faveur d'une spiritualité excessive. Louis XIV disait un jour en parlant de l'archevêque, qu'il avait "le plus bel esprit et le plus chimérique" de son royaume, et il le qualifiait d'"aussi romanesque en fait de religion qu'en fait de politique(2)". Chez Fénelon il y a des traits qui font penser tout de suite à Rousseau.

Chez Mme. de Maintenon la haine du jansénisme et du calvinisme allaient jusqu'à l'intolérance. "Le roi, se vanta-t-elle, est très sensible au plaisir de sauver des âmes. Combien d'hérétiques lui doivent après Dieu leur salut! Que d'enfants n'a-t-il pas fait enlever

1. O.c., p.155

2. O.c., p.129

du sein de leurs mères huguenotes pour les faire élever dans la religion catholique(1)". C'était là une pratique que Mme. de Maintenon avait elle-même adoptée à l'occasion. Toute grande éducatrice qu'elle fut, Mme. de Maintenon comptait pour très peu la bonne influence des parents sur leurs enfants. A ce point de vue elle se distingue singulièrement de Jean-Jacques Rousseau.

Sur l'éducation saint-cyrienne, il nous reste à ajouter qu'elle était patriotique autant que pieuse. Louis XIV déclara un jour: "Ce qui me plaît dans les demoiselles de Saint-Louis, c'est qu'elles sont bonnes Françaises et bonnes chrétiennes(1)". Vu la protection royale accordée à l'établissement, la position de Mme. de Maintenon à la cour, le soin qu'on mettait à choisir comme élèves les filles de gentilshommes morts ou ruinés dans le service du roi, il ne pouvait guère en être autrement. Lors de la fondation de Saint-Cyr, Mme. de Maintenon s'était écriée avec une chaleur rare chez elle: "Puisse cet établissement durer autant que la France et la France autant que le monde(2)".

1. Cadet, O.c., Intro., p.XVIII.

2. Nettement, o.c., p.147.

Et pour développer chez les demoiselles un sens patriotique, elle leur parlait souvent de victoires ou de défaites, et citait à tout moment la bonté du roi. Elle leur amenait aussi comme élève la jeune duchesse de Bourgogne, qui y compléta son éducation comme "une simple particulière".

Mais principalement la fondatrice leur entretenait au sujet de cette bonne éducation qu'on leur donnait à Saint-Cyr et qui n'exista nulle part ailleurs. A en croire les témoignages de Fleury, de Fénelon et de tous ceux qui s'occupaient d'éducation féminine, Mme. de Maintenon n'exagère pas dans ses descriptions peu flatteuses de celle de l'époque. "Mais quel compte n'aurez-vous pas à rendre à Dieu, mes enfants, disait-elle, à l'une des classes, touchant cette bonne éducation? Supposez-vous un moment dans l'état où vous devriez être naturellement comme demoiselles, s'il n'était pas arrivé de revers de fortune dans votre famille; votre mère aurait au plus deux femmes de chambre, dont l'une serait votre gouvernante. Quelle éducation, pensez-vous qu'une telle fille vous donnerait?

Ce sont ordinairement des paysannes ou tout au plus des petites bourgeoises, qui ne savent que faire tenir droite, bien tirer la busquière, et montrer à bien faire la révérence(1)". A Saint-Cyr, par contre, on a voulu avant tout préparer les élèves pour le rôle qu'elles auraient à jouer dans le monde, quand même il a fallu les élever un peu durement; car, on a déjà beaucoup gagné, selon Mme. de Maintenon, si on est accoutumé de bonne heure à la privation et aux rigueurs.

Le programme d'enseignement à Saint-Cyr peut nous sembler bien borné et il l'est en effet. Mais on ne négligeait rien qui pût contribuer à former le caractère des demoiselles. C'était une des maximes favorites de Mme. de Maintenon qu'il fallait parler aussi raisonnablement aux plus petites élèves qu'aux plus grandes. Elle ne pouvait du reste souffrir la science purement verbale qui passait souvent pour éducation. La culture du jugement et la pratique de ce qu'on apprenait, c'était à cela qu'il fallait viser. C'est ce qui rapproche l'éducation Saint-cyrienne de celle de Port-Royal. Pour

1. A la classe verte, mais 1703

Mme. de Maintenon, pas plus que pour Rousseau, l'instruction divorcée des activités de l'enfant ne vaut guère; il faut qu'elle se base sur la vie même de l'enfant.

Ce rapport entre l'éducation saint-cyrienne et la vie, Mme. de Maintenon le rappelait souvent aux demoiselles, pour qu'elles ne le perdissent jamais de vue. "Vous retournerez plus tard, mes enfants, disait une fois aux grandes, avec un père ou une mère veufs, ou infirmes ou bizarres, chargés d'enfants dont vous irez augmenter le nombre, passant bien souvent vos journées à travailler... D'autres, et ce seront les plus heureuses, trouveront dans le fond d'une campagne à vivre en ménagères, à veiller sur les domestiques, obligées de mettre souvent la main à l'oeuvre... Faites-vous un grand fonds de piété, de vertus, de bons principes pour qu'ils vous soient une ressource dans la suite de votre vie qui ne sera pas aussi unie et aussi douce qu'ici". Le moyen auquel la fondatrice recourait surtout pour inspirer ces sentiments chez les élèves, c'était, on le sait, le

travail manuel. Elle y voyait un soutien contre toutes les épreuves que le sort gardait sans doute en réserve pour beaucoup d'entre ses demoiselles, un soulagement continuel contre l'ennui, et un moyen efficace pour les détourner des distractions funestes à la piété. L'éducation avait pour but, à son avis, de rendre les plaisirs utiles. En prônant ainsi le travail des mains dans l'éducation de la noblesse, Mme. de Maintenon ne devance-t-elle pas d'une façon inattendue la doctrine rousseauiste qui voulait que tout le monde sans distinction aucune apprît un métier manuel en vue de la révolution qui se préparait.

Quelle a été l'influence de l'éducation de Saint-Cyr sur l'éducation féminine en général de l'époque? La fondatrice n'entendait certes pas que son projet qui visait à élever chrétiennement et solidement les demoiselles de la noblesse appauvrie se bornât aux deux cent cinquante élèves qu'on pouvait prendre à Saint-Cyr. "Je donnerais de mon sang, écrivit-elle, pour le communiquer à toutes les maisons religieuses qui prennent des pensionnaires(1)".

1. A Mme. de Viefville, 1713.



Elle avait toutefois à ce sujet des réserves, car l'éducation de la maison royale, destinée à la noblesse, ne convenait point à son avis à d'autres. Approprier l'éducation aux circonstances, en particulier à la naissance de l'élève, c'était là un principe fondamental de la pédagogie de Mme. de Maintenon. A Mme. de Viefville, ancienne élève devenue abbesse dans une autre maison et qui compte la réorganiser sur le modèle de Saint-Cyr, elle écrit: "Il faut élever vos bourgeoises en bourgeoises; il ne leur faut ni vers, ni conversations; il n'est point question de leur orner l'esprit; il faut leur prêcher les devoirs de la famille, l'obéissance pour le mari, le soin des enfants, l'instruction de leur petit domestique, l'assiduité à la paroisse le dimanche et les fêtes, la modestie avec ceux qui viennent acheter, la bonne foi dans le commerce, etc.(1)". Cependant elle fait tout son possible pour seconder les bonnes intentions de l'abbesse, lui envoyant des Saint-cyriennes pour l'aider à introduire chez elle la solide piété qu'elle a connue à la maison royale. Remarquons que



l'éducation de Saint-Cyr rendait les demoiselles particulièrement aptes à la fonction d'institutrices; on les accoutumait dès les petites classes à participer à l'enseignement. "Nos dames de Saint-Louis, écrivit Mme. de Maintenon, se sont usées dans les commencements en faisant tout elles-mêmes; il est établi présentement que les classes sont les plus douces charges de la maison, et où nous mettons les malsaines; les demoiselles apprennent tout les unes aux autres, et les maîtresses n'ont qu'à être présentes et à voir ce qui s'y fait(1)". Ce système, excellent à beaucoup d'égards fera fortune au moment où l'éducation deviendra universelle. En vulgarisant l'instruction, on n'aurait pas pu subvenir autrement aux frais nécessaires. Il est néanmoins évident que c'était grâce au programme d'études fort restreint qu'on réussit à pousser si loin cet usage à Saint-Cyr.

Quant aux nouveaux établissements fondés par des anciennes Saint-Cyriennes, Mme. de Maintenon entendait qu'ils servissent à leur tour de modèles

1. Entretiens, p.306.

à d'autres encore. A une ancienne élève devenue directrice d'une maison religieuse, elle écrit: "Si vous pouvez vous attirer beaucoup de pensionnaires et les bien élever, on pourrait espérer que les autres maisons seraient tentées d'imiter la vôtre(1)". A une autre, elle mande de même: "Il faut tâcher d'accréditer votre maison pour donner des objets à votre zèle et multiplier l'éducation de Saint-Cyr(2)". Quant à la maison royale même, s'y retirant après la mort du roi, elle se consacre entièrement pendant ses dernières années au perfectionnement de cette éducation des demoiselles qui avait été la grande passion de sa vie. Elle ne se lasse pas à en exposer les principes, espérant qu'après sa mort, on n'y changera rien. C'est ce qui arrivera en effet, car la maison royale de Saint-Cyr persistera jusqu'à la Révolution sans qu'on songe à modifier tant soit peu le système d'éducation qui y règne. Tout le long du 18e siècle, les idées pédagogiques de Mme. de Maintenon mettront leur empreinte sur l'éducation féminine.

1. Entretiens, p.306. 2. O.c., p.330

## Chapitre VI

---

### L'Education Princièrè.

Dans la période de la monarchie absolutiste, rien ne pouvait évidemment paraître plus important que l'éducation de l'héritier présomptif du trône. Et au 17<sup>e</sup> siècle en effet, on en comprenait parfaitement l'importance. A partir du travail intitulé de l'Instruction de Monseigneur le Dauphin, que La Mothe Le Vayer présenta à Richelieu peu de temps après la naissance de Louis XIV, la littérature pédagogique du 17<sup>e</sup> siècle témoigne d'une préoccupation considérable de la question de l'éducation des enfants royaux. En général on partage l'avis de Nicole qu'"un jeune prince est un enfant de Dieu, destiné par la Providence divine à des emplois très importants, mais très dangereux, et qui peut être un grand instruement de la miséricorde ou de la colère de Dieu sur les hommes(1)". Suivant la conception qu'on s'en faisait alors, on destinait la charge d'élever les princes aux savants les plus illustres de l'époque,

1. Traité de l'Education d'un Prince (Morale, II, p.287).

dans la croyance qu'il fallait en premier lieu éclairer l'esprit du jeune souverain. La Mothe Le Vayer, érudit renommé, qui avait écrit son traité pour solliciter le préceptorat du dauphin, ne l'eut qu'en 1652, alors que le jeune prince régnait déjà depuis <sup>de</sup> nombreuses années. Faisant allusion aux vues de ceux qui présidaient ordinairement à l'éducation des princes, Le Vayer déclare qu'il "ne faut pas s'étonner si beaucoup de ceux qui nous ont voulu donner la figure d'un prince parfait lui ont attribué une connaissance quasi universelle de toutes les sciences(1)", quoiqu'il répudie lui-même, nous le verrons, cette conception encyclopédique de l'éducation des souverains.

On comprend que la première enfance de Louis XIV ait ressenti en quelque sorte les troubles de La Fronde. Mme. de Maintenon fit un jour à Saint-Cyr un récit très vif de la négligence dont on avait fait preuve envers le roi pendant les premières années de son règne prématuré. "Le roi me surprend toujours, raconte-t-elle aux demoiselles, quand il me parle de son éducation. Ses gouvernantes jouaient, dit-~~el~~, et le laissaient entre les mains

1. De l'Instruction etc. p.60 (Oeuvres, t.I).

de leurs femmes de chambre, sans se mettre en peine du jeune roi, car vous savez qu'il a régné à trois ans et demi. Il mangeait tout ce qu'il attrapait, sans qu'on fît attention à ce qui pouvait être contraire à sa santé; c'est ce qui l'a accoutumé à tant de dureté sur lui-même. .... Il raconte quelquefois qu'il était le plus souvent avec une paysanne; que sa compagne ordinaire était une petite fille de la femme de chambre des femmes de chambre de la reine(1)". Mais à partir de sa sixième année, il avait comme précepteur le savant Peréfixe, qui n'a guère, paraît-il apporté d'originalité à sa tâche. Plus heureux dans le choix qu'on fit de son second précepteur, Louis devait profiter désormais et jusqu'à la date de son mariage de la direction d'un érudit, qui ne manquait point de vues sages et avancées pour l'époque, relatives à la tâche qu'on lui avait confiée.

Pour l'éducation intellectuelle, condamnant également l'opinion qui voulait qu'un roi n'eût aucun besoin de connaissances littéraires, et celle qui en voulait faire un savant, Le Vayer propose pour sa part de tenir un juste milieu entre l'érudition et la

1. A la classe verte, 1703.

superficialité. Ce serait, à son avis, "un crime de lèse-majesté (que) d'ôter aux rois les connaissances des sciences(1)", puisqu'elles sont une source de jouissance si parfaite à ceux qui savent en profiter. Il ajoute pourtant: "Je ne conviens pas avec Mariana(2), qui veut qu'on fasse apprendre la langue latine à un jeune prince aussi régulièrement que s'il s'en devait servir un jour sur les bancs à la prise d'un bonnet de docteur". Le Vayer ne tient donc pas à ce que son élève royal approfondisse trop les sciences. Et voici maintenant un trait par lequel il se rapproche à la fois de Rabelais et de Rousseau. Le temps qu'il veut enlever aux études sérieuses, <sup>que</sup> celles la grammaire et la géométrie, il entend le donner à la physique et à la géographie, "n'y ayant, à son avis, point de plus beau livre au monde ni de plus royal que le code de la nature(3)". Quant à la métaphysique, il considère tout naturellement la morale comme "la plus essentielle partie de notre philosophie".

D'une autre façon, plus remarquable encore, Le Vayer se montre précurseur de Rousseau. On pourrait dire, selon ce précepteur, bien des choses "à l'avantage de la vie rustique, et il se demande "si on doit donner à un

1. O.c., p.66.

2. Jésuite espagnol, auteur du traité De rege et regis institutione.

3. O.c., p.75.



jeune prince quelque goût de la vie des champs, le dressant aux exercices et aux divertissements de la campagne(1)". Que Rousseau, qui voyait dans les villes "le gouffre de l'espèce humaine" ait proposé d'élever Emile à la campagne, on le comprend fort bien, mais on ne s'attend guère à trouver chez le futur précepteur de Louis XIV une aussi forte recommandation de la vie champêtre. Parmi les exercices qu'il croit convenir au prince, il met en premier lieu la chasse, et à un "si honnête et royal exercice", il ajoute l'équitation et la natation. Le Vayer condamne absolument bien entendu, ces jeux qui ne font que délasser l'esprit sans profiter au corps, les cartes par exemple, et il n'admet point que ceux qui sont bien nés s'occupent de choses aussi basses.

Du reste, l'éducation intellectuelle garde à ses yeux la première place, car, au cas qu'on néglige d'occuper l'esprit, "il lui en prend, nous avertit Le Vayer, comme au moulin, qui se gâte lorsque sa meule tourne au vide et sans grain(2)". D'autre part, notre auteur devance Locke qui prendra pour devise de sa pédagogie mens sana in corpore sano, par cette pensée:

1. P.78.

2. O.c. 91.



"Une belle âme dans un corps informe ou mal conditionné n'a pas moins à souffrir qu'un excellent pilote dans un méchant vaisseau, où toute son industrie ne le saurait garder de faire naufrage(1)". Et Rousseau dira, faisant comme on le sait de l'éducation physique la base de la culture de l'esprit: "Exercez continuellement son corps; rendez-le robuste et sain pour le rendre sage et raisonnable; qu'il travaille, qu'il agisse, qu'il coure, qu'il crie, qu'il soit toujours en mouvement; qu'il soit homme par la vigueur et bientôt il le sera par la raison(2)".

Terminons cette esquisse de la pédagogie du précepteur de Louis XIV en signalant les méthodes qu'il <sup>pro</sup>posait d'employer pour instruire le jeune prince. Eloigné de la sévérité de Bossuet qui remplira ces mêmes fonctions auprès du fils du grand monarque, Le Vayer voudrait que l'instruction se fît par des méthodes les plus agréables et presque inconsciemment. Il tient pour maxime "qu'il ne se fait point d'étude ni plus douce ni plus utile, que celle où l'on se porte quasi sans dessein d'étudier, et qui est mêlée avec quelque sorte de récréation", et que "notre entendement ne s'occupe jamais avec

1. Ibid.

2. L'Emile, p.111.

plus de satisfaction et de profit aux matières sérieuses que quand il le fait par manière de passe-temps, et qu'il croit être s'il faut ainsi dire, dans les limites du jeu(1)". Que La Mothe Le Vayer ait interprété ces principes d'une façon condamnable, s'en servant pour faire faire à son élève royal des études tout superficielles, (après avoir lui-même condamné la superficialité), on peut le conclure d'après les sept ouvrages que le précepteur composa à l'intention du roi, La Logique, la Physique, etc. de prince, ou il ne fait qu'effleurer le sujet qu'il traite. En réalité le principe est susceptible d'une tout autre interprétation, à savoir, d'abord qu'on peut faire du travail même, tout ardu qu'il paraisse, une source de plaisir et de satisfaction, en éveillant l'intérêt de l'élève au point qu'il met son bonheur à le bien faire; ensuite, qu'on peut faire du jeu même un fonds d'instruction. Cette dernière conception, qui est entrée dans la pédagogie moderne se trouve dans l'Emile. "Qu'il s'occupe, écrit Rousseau à propos de son élève idéal, ou qu'il s'amuse, l'un et l'autre est égal pour lui; ses jeux sont ses occupations, il n'y a point de différence. Il met à

1. O.c. 101.

tout ce qu'il fait un intérêt qui fait rire et une liberté qui plaît, en montrant à la fois le tour de son esprit et la sphère de ses connaissances(1)". C'est là ce que Rousseau entend par vivre en enfant au lieu qu'ordinairement on traite les enfants en hommes faits. La Mothe Le Vayer, trop érudit pour envisager une telle conception de l'enfance, est pourtant retenu par son respect pour la naissance de son élève et par la considération pour les fonctions qu'un personnage royal doit remplir dans la vie, fonctions qui exigent des connaissances étendues plutôt que profondes.

Croyant qu'il appartenait au devoir du précepteur d'un prince d'adresser à celui-ci des conseils généraux, pour la conduite de son royaume, Le Vayer en donne à son élève futur dans son ouvrage, de l'Instruction de Monseigneur le Dauphin. Parmi ces conseils il s'en trouve dont Louis XIV aurait bien fait de profiter, celui-ci par exemple: "Si un mathématicien, écrit Le Vayer, ne souffre pas qu'on révoque en doute les principes de son art, quelle apparence y a-t-il à un souverain de permettre qu'on dispute de ceux de sa religion?

1. L'Emile, p.172.

Et néanmoins, continue l'auteur, il sera bien mieux d'employer toujours des docteurs que des bourreux pour ramener à la foi ceux qui s'en seraient écartés(1)".

Disons pour terminer que si Louis XIV n'est pas toujours resté fidèle aux conseils qu'on lui adressait dans sa jeunesse, il ne s'est jamais désintéressé des succès littéraires qui ont marqué son règne, et il n'a cessé d'accorder une protection généreuse, funeste parfois il est vrai, aux arts et aux lettres. Ce qui peut cependant nous étonner, c'est que dans un siècle où l'on accordait tant d'importance à l'éducation du souverain, on ait pu laisser le grand monarque dans une ignorance profonde des progrès philosophique et scientifique qui ont illustré son règne.

1. O.c., p.14.

L'Education Princièrè vers 1670. Pascal, Nicole, Bossuet.

Le Traité de l'Education d'un Prince de Nicole dont nous avons déjà parlé à propos de l'oeuvre pédagogique de Port-Royal, parut en 1670, l'année même où Bossuet fut nommé précepteur du dauphin, fils de Louis XIV. Dans sa Préface aux trois Discours sur la Condition des Grands de Pascal, Nicole nous renseigne qu'"une des choses sur laquelle feu M.Pascal avait plus de vues était l'instruction d'un Prince que l'on tâcherait d'élever de la manière la plus proportionnée à l'état où Dieu l'appelle, et la plus propre pour le rendre capable d'en remplir tous les devoirs et d'en éviter tous les dangers(1)". Pascal n'en fit pourtant rien, faute sans doute de loisir, mais les discours sur les grands recueillis par Nicole nous fournissent une indication de ce qu'aurait pu être un tel traité fait par l'auteur des Pensées. Or, dans ces Discours où il s'agit des défauts communs chez les grands, Pascal témoigne d'un esprit égalitaire, rare chez ceux qui entourent ordinairement les princes, et qui en flattent les vices même dans l'enfance. Pascal, par contre, tient à rappeler qu'ils se méconnaissent eux-mêmes "en s'imaginant que tous ces biens dont ils

1. Essais de Morale, t.II, p.245. Discours de Feu M. Pascal sur la Condition des Grands.

jouissent leur sont dûs, et font comme partie de leur être ce qui fait qu'ils ne se considèrent jamais dans l'égalité naturelle qu'ils ont avec tous les autres hommes(1)".

En second lieu, il voudrait qu'ils se préoccupassent moins des ornements extérieurs, pour diriger leur attention sur les choses qui sont d'une importance réelle telles que la lumière, l'esprit, la vertu, la santé et la force. Enfin, Pascal s'élève<sup>++</sup> contre ceux que la haute naissance porte à la licence. "N'abusez pas de cette élévation avec insolence, leur conseille le moraliste sévère, et surtout ne vous méconnaissiez pas vous-mêmes, en croyant que votre être a quelque chose de plus élevé que celle des autres(2)". Un tel abus des droits de la naissance n'est possible, selon Pascal, que chez ceux qui oublient qu'ils sont "intérieurement comme égaux à tous les hommes".

Or, dans l'Education d'un Prince, Nicole se montre comme l'interprète de ces vues égalitaires de Pascal, qu'on ne rencontre guère chez les contemporains du grand monarque "Un Prince, écrit-il tout au début de son traité, n'est pas à lui, il est à l'Etat(3)". S'il est élevé au-dessus de tous, c'est pour qu'il puisse servir ceux sur qui il est appelé à régner. L'éducation qu'on lui donne doit donc avoir pour

1. O.c., p.247.

2. Ibid, p.253.

3. De l'Education d'un Prince, p.288.



but de le mettre à même de bien remplir les devoirs de son état. "Dieu le donne aux peuples en le faisant prince: il leur est redevable de tout son temps(1)". C'était beaucoup exiger d'un souverain au beau milieu du règne de Louis XIV. Si celui-ci était un travailleur infatigable pour la gloire de la monarchie, au moins se permettait-il des distractions qui n'avançaient guère le bonheur de son peuple, tout en contribuant peu à rehausser l'honneur du souverain même.

Nicole pose ensuite les principes qui doivent diriger ceux qui sont chargés de l'éducation des princes. Puisque nous avons déjà examiné les idées pédagogiques de Nicole dans leur rapport à celles des solitaires, bornons-nous maintenant à ce qui intéresse particulièrement la direction des enfants royaux. Ordinairement dans le choix de précepteurs on s'occupe trop, à l'avis de Nicole, des qualités intellectuelles de ces derniers. Or, fidèle en ceci aux principes de Port-Royal, le moraliste n'est point porté à exagérer la valeur d'une instruction purement intellectuelle. Les connaissances, si étendues qu'elles puissent être ne suffisent guère aux princes, si l'on n'y ajoute le développement du jugement. Chartésien, Nicole



tient plus à former l'entendement que de remplir l'esprit des "inutilités" qu'ont souvent les sciences. "Il n'est pas nécessaire que celui qui est chargé de l'instruction d'un prince, lui montre tout; il suffit qu'il lui montre l'usage de tout(1)". Du reste, puisque l'éducation a pour but d'inspirer au jeune élève l'amour de la vertu, la morale est la science par excellence. Dans une époque où l'on s'occupait presque exclusivement de l'érudition des souverains, croyant que c'était là l'acquisition la plus précieuse qu'on put leur donner, Nicole a l'originalité de déclarer que l'éducation dépasse de beaucoup l'instruction. C'est la thèse même de l'Emile. "Il n'y a, écrit Rousseau, qu'une science à enseigner aux enfants: c'est celle des devoirs de l'homme. Cette science est une... elle ne se partage pas. Au reste, j'appelle plutôt gouverneur que précepteur le maître de cette science, parce qu'il s'agit moins pour lui d'instruire que de conduire(2)". Il en est de même <sup>de</sup> dans la conception de Nicole. "Les précepteurs ordinaires, écrit-il, ne se croient obligés d'instruire les princes qu'à certaines heures, et lorsqu'ils font expressement ce qu'ils appellent leçon: mais cet homme dont nous parlons n'a point d'heure de leçon, ou

1. O.c., p.294.

2. l'Emile, p.21.

plutôt il fait à son disciple une leçon à toute heure(1)". C'était réagir bien à propos aux idées trop érudites qu'on se faisait alors de l'éducation princière.

Cependant l'année même où parut le traité de l'Education d'un Prince, Bossuet, nous l'avons déjà remarqué, fut appelé par le Vœu unanime du pays à diriger les études du dauphin. Suivant la tradition qui voulait que l'éducation de l'héritier du trône fût confiée à un savant illustre, on n'aurait pu faire un meilleur choix. "Louis XIV, écrit le biographe de l'évêque de Meaux, en nommant Bossuet précepteur de son fils, avait obéi à l'inspiration de son âme et de son jugement. Le vœu public avait prévenu son choix, et l'élevation de Bossuet fut un véritable triomphe pour tous les amis de la religion et des lettres; elle devint le présage et le garant de la protection éclatante que le monarque promettait aux nobles efforts du génie et de la vertu(2)". Or, malgré la réputation qu'il avait déjà gagnée comme homme de lettres, Bossuet se mit en préparation pour ses fonctions à l'étude de l'antiquité. Répondant aux attentes du public, il se propose de faire du jeune prince non seulement un lettré et un savant, mais

1. O.c. 296.

2. Oeuvres, Ed. 1846, Tome XII. Liv. 4<sup>e</sup>, p. 69.

encore un chrétien parfait. Il comptait sans doute assurer par là à la fois l'avenir des lettres et des sciences et le bonheur du pays. Malheureusement il avait compté sans les dispositions de son élève, fort médiocres à tous les points de vue.

Bossuet, dans une Lettre qu'il adresse au pape Innocent XI, décrit lui-même les sentiments qui l'ont inspiré dans l'accomplissement de sa tâche difficile auprès du dauphin. "Aussitôt que Dieu eut donné un fils à Louis XIV, dit le précepteur, il résolut de le former de bonne heure au travail et à la vertu, pour ne pas l'abandonner à la mollesse où tombe nécessairement un enfant qui n'entend parler que de jeux et qu'on laisse trop longtemps languir parmi les caresses des femmes et les amusements du premier âge(1)". A en juger par les résultats de ces études prématurées qu'on fit faire au jeune prince, les attaques lancées par Bossuet contre les méthodes divertissantes d'instruction constituent un plaidoyer éloquent pour ces usages qu'il condamne. Même si l'on tient compte de l'absence de bonnes qualités d'esprit chez le prince, on ne peut s'empêcher de penser que,

1. O.c., p.71.

si le précepteur austère s'était servi auprès de son élève de moyens plus insinuants, il aurait peut-être réussi à en faire quelque chose. Continuant à exposer le plan de cette éducation dans sa Lettre à Innocent XI, Bossuet explique qu'il entra dans le dessein du roi que son fils "apprît premièrement la crainte de Dieu", et qu'ensuite il fut orné de toutes les sciences convenables à un grand prince pour gouverner et maintenir un royaume tel que la France".

On conviendra aisément que Bossuet possédât tout ce qu'il fallait pour bien remplir ce dessein. Le programme d'études qu'il destine à son élève ingrat est vraiment encyclopédique. A l'intention du dauphin, il composa une grammaire latine, leur faisant étudier les auteurs classiques non pas par fragments mais dans des ouvrages entiers. Au cours de ces lectures, le précepteur mettait son élève en garde contre ce qui pût offenser les mœurs chrétiennes, signalant en même temps dans les écrivains modernes toute "licence d'images et d'expressions qui doit nécessairement porter la plus funeste atteinte aux mœurs et aux bienséances(1)". Outre la géographie et l'histoire, Bossuet étudiait

1. O.c., p.73.

avec son élève la jurisprudence et l'anatomie. Les cours d'histoire que le précepteur faisait au dauphin forment la matière du Discours sur l'Histoire universelle. De même que l'instruction religieuse est contenue dans le Traité de la connaissance de Dieu et de soi-même, La logique - "tirée de Platon et d'Aristote, non pour la faire servir à de vaines disputes de mots, mais pour former le jugement par un raisonnement solide - pas plus que la métaphysique et la morale - n'était omise de ce répertoire universel des sciences.

Quel effet eut donc sur l'élève ce programme immense d'études? Écoutons Bossuet lui-même la-dessus. Le 6 juillet 1677, dans une lettre au maréchal de Bellefonds, il écrit: "Me voici quasi à la fin de mon travail. Monseigneur le Dauphin ne peut pas être longtemps sous notre conduite. Il y a bien à souffrir avec un esprit si inappliqué. On n'a nulle consolation sensible, et on marche comme dit Saint Paul, en espérance contre espérance. Car encore qu'il se commence d'assez bonnes choses, tout est encore si peu affermi que le moindre effort du monde peut tout renverser; je voudrais bien

voir quelque chose de plus fondé; mais Dieu le fera peut-être sans nous(1)". Contre cette inapplication habituelle du prince, rien n'y fit, ni les reproches du précepteur, ni ses exhortations à l'élève à suivre le bon modèle offert par son père le roi. Il paraît en effet que le dauphin n'avait que la douceur de son caractère pour le recommander. Le biographe de l'évêque nous rassure à ce sujet: "Mais au moins Bossuet n'eut point à combattre des défauts essentiels et des passions redoutables. Son élève manquait de cette énergie que donnent quelquefois les grands vices, comme les grandes vertus(2)". A l'égard du caractère comme de l'esprit, le fils de Louis XIV ne ressemble en rien à son petit-fils, le duc de Bourgogne, dont Fénelon devint précepteur en 1689. Les principes qui règlent ces deux éducations sont aussi opposés que les sujets auxquels elles se destinent. Fénelon sait s'abaisser au niveau du jeune prince pour insinuer dans son esprit l'instruction nécessaire, tandis que Bossuet reste toujours froid et austère. Que Fénelon ait pleinement réussi, tout l'atteste. Il réussit même trop, faisant d'un fougueux un dévot, tandis qu'il s'agissait d'élever un successeur à Louis XIV.

1. O.c., p.96-7.

2. O.c., p.97.



Fénelon et l'Education du duc de Bourgogne - Télémaque.

Fénelon, chargé de l'éducation de ce prince aux dispositions violentes, se rendait tout de suite compte que l'important ne serait point ici la culture intellectuelle - à laquelle le duc se prêtait du reste facilement - mais plutôt l'éducation de la volonté, qu'on n'avait point commencée encore chez cet enfant déjà âgé de sept ans. S'y prenant sans plus tarder de la meilleure façon du monde, le nouveau précepteur, au lieu d'ennuyer son élève par de longs discours moraux, lui écrit une série de fables proportionnée à la capacité de son esprit, pour illustrer les défauts principaux qu'il a constatés dans le caractère du jeune prince. Il se servait en outre de ces scènes dont Rousseau fera un usage si fréquent, scènes qui exigeaient la collaboration de tous ceux qui entourent l'élève. Ainsi, un jour qu'il s'est vu forcé de menacer le duc de résigner ces fonctions auprès de lui, Fénelon, ayant suffisamment inquiété ce prince rebelle, fait intervenir Mme. de Maintenon, qui le supplie de rester. Cependant le précepteur ne venait pas facilement à bout des emportements du duc. Suivant une voie toute opposée à celle qu'avait



prise Bossuet, qui n'avait hésité à employer la violence, Fénelon ne se lasse pas à inventer de nouveaux expédients pour dompter les instincts trop vigoureux du petit-fils de Louis XIV. Voici par exemple un engagement écrit de la main de celui-ci: "Je promets, foi de prince, à M. l'abbé de Fénelon, de faire sur le champ ce qu'il m'ordonnera, et de lui obéir dans le moment qu'il me défendra quelque chose; et si j'y manque, je me sou mets à toute sorte de punition et de déshonneur. Fait à Versailles, le 29 novembre 1689. Signé Louis(1)". L'élève témoignait d'ailleurs d'une affection pour son maître qu'on chercherait en vain dans les rapports entre le dauphin, son père et l'austère Bossuet. Mettant par écrit quelques détails sur cette période de la vie du duc, Fénelon rappelle plus tard un trait aimable du caractère du prince, qui confirme ce que nous venons de dire de la tendresse que celui-ci avait pour son précepteur. "Je l'ai vu souvent nous dire, raconte Fénelon, quand il était en liberté de conversation: Je laisse derrière la porte le duc de Bourgogne, et je ne suis plus avec vous que le petit Louis(2)". Cet attachement d'un prince pour l'archevêque ne finira qu'avec sa vie, car même après la disgrâce de Fénelon,

1. Histoire de Fénelon, p.44.

2. Au P. Martineau, 14 nov. 1712. Oeuvres de Fénelon, 1838 t.V, 707.

le duc, devenu alors dauphin après la mort de son père continua à entretenir des relations avec l'archevêque.

Dans cette première éducation du duc de Bourgogne, l'éducation, nous l'avons vu, prend le dessus sur l'instruction proprement dite. Fénelon l'avoue volontiers lorsqu'il lui arrive de parler de ses activités auprès du prince. "J'abandonnais l'étude, écrit-il dans sa lettre au P. Martineau, concernant l'enfance du duc, toutes les fois qu'il voulait commencer une conversation où il put acquérir des connaissances utiles. C'est ce qui arrivait assez souvent: l'étude se retrouvait assez dans la suite; car il en avait le goût, et je voulais lui donner celui d'une solide conversation, pour le rendre sociable, et pour l'accoutumer à connaître les hommes dans la société(1)". Ainsi cette "pratique des hommes", cette "frequentation du monde" tant vantées par Montaigne se trouvent dans l'éducation que Fénelon donne à son élève royal. Elles en font en effet une partie essentielle. Rousseau décrira de même "cet art de varier leurs amusements <sup>des enfants</sup> pour les leur rendre agréables", qui est la chose capitale dans

1. O.c., Le P. Martineau venait de publier le Recueil des vertus de Louis de France, duc de Bourgogne.

l'instruction des enfants. "Car, enfin, demandera-t-il, de quoi s'amuseront-ils dont je ne puisse faire un objet d'instruction pour eux?(1)".

Si Fénelon s'occupait en premier lieu du caractère de son élève, il ne négligeait pourtant pas la culture intellectuelle. Dans cette seconde partie de l'oeuvre de Fénelon on retrouve les memes principes qui présidaient à l'autre, le désir de s'accommoder à la capacité de l'élève, d'insinuer doucement, sans froisser le naturel du duc, l'instruction qu'il s'agit de lui communiquer. Nous avons de la main de Fénelon lui-même le plan des études, suivi pour les années 1695 et 1696. Dans deux lettres qu'il adresse à son ami Fleury, sous-precepteur du prince, le précepteur retrace la voie qu'il faut suivre pendant son absence en y ajoutant des conseils. Il composait ordinairement les thèmes et les versions, qu'il faisait faire à son élève. A propos de ceux pour l'année 1695, il écrit: "Le sujet est fort varié...il le divertit; et comme les thèmes sont ce qu'il y a de plus épineux, il faut y mettre le plus d'amusement qu'il est possible". Pour

1. L'Emile, p.153.

les versions, "il s'y plaît beaucoup", écrit Fénelon. Prescrivait pour le matin la lecture des vies des saints, le précepteur prévenant ajoute: "Mais s'il s'en ennuyait, il faudrait varier". Recommandant un livre sur l'agriculture, on peut, dit-il, en montrer "légèrement" quelques morceaux au prince, "mais sobrement, car il ne saura que trop tôt de tout cela". Quant à l'histoire, notre précepteur choisit pour le duc des auteurs qui sont "assez ridicules pour le divertir". Et Fénelon termine en disant qu'il faut lui (au duc) accourcir un peu le temps de l'étude et lui ménager quelque petite récompense". On peut par exemple, "travailler avec lui, comme par divertissement, à faire diverses tables chronologiques, comme nous sommes divertis, ajoute le précepteur, à faire des cartes particulières". En remarquant cet effort continu de la part de Fénelon pour rendre le travail de son élève intéressant, préoccupation rare à l'époque, on ne peut guère s'empêcher d'y voir une illustration vivante de la pédagogie de Rousseau. Ayant sous les yeux l'exemple de Bossuet, Fénelon a osé s'en détourner pour appliquer à sa tâche

des principes tout nouveaux. L'art de Fénelon ne ressemble en rien à celui de son illustre prédécesseur. Bossuet a voulu faire de son élève royal, pour parler le langage de Rabelais, "un abîme de science"; Fénelon tient à faire du sien un modèle de vertu. Ce sont des idées de grandeur qui inspirent les efforts de l'évêque de Meaux; l'abbé, qui devint plus tard archevêque vise surtout à <sup>faire</sup> ~~créer~~ de son élève le type idéal de l'humanité.

Le but de Fénelon sera celui de Rousseau, pour qui il ne s'agit point dans l'éducation de faire un homme pour quelque profession - fût-ce celle de roi - mais plutôt d'élever un homme dont la vocation est "l'état d'homme". "En sortant de mes mains, il ne sera, j'en conviens, ni magistrat, ni soldat, ni prêtre; il sera premièrement homme: tout ce qu'un homme doit être, il saura l'être au besoin tout aussi bien que qui que ce soit; et la fortune aura beau le faire changer de place, il sera toujours à la sienne(1)". Du reste, les moyens que Rousseau emploiera pour atteindre cet idéal seront ceux mêmes que nous avons signalés dans l'éducation du

1. L'Emile, p.2.

duc de Bourgogne. Suivant les méthodes ordinaires, dira Rousseau, il est inévitable qu'on force l'esprit de l'enfant qu'on lui impose une contrainte, au lieu que l'on devrait traiter les premiers exercices comme divertissements, n'y voir "que jeu, direction facile et volontaire des mouvements que la nature leur demande(1)". C'est ériger en théorie la pratique même de Fénelon, à qui les mots de "jeu" et "divertissement" reviennent sans cesse sur les lèvres. Du reste, si l'on vise à développer chez l'enfant des qualités humaines au sens le plus large, on doit évidemment commencer par faire appel aux instincts qui le portent déjà aux actions vertueuses. Fénelon ne pouvait s'aveugler au point de croire à la bonté naturelle. Il avait une preuve trop évidente du contraire dans son élève royal. Mais il savait s'appuyer sur les meilleures inclinations de celui-ci pour l'attirer vers le bien, et il ne le faisait qu'avec douceur. "Hommes, soyez humains, c'est votre premier devoir, dira Rousseau....Quelle sagesse y a-t-il pour vous hors de l'humanité? Aimez l'enfance; favorisez ses jeux, ses plaisirs, son aimable instinct(2)". Dans

1. Ibid, p.153.

2. L'Emile, p.57.



l'exercice de ses fonctions auprès du jeune prince, Fénelon faisait toujours preuve de cette modération et de cette patience qu'il aurait bien voulu communiquer à son élève. Aux pédagogues, le Genevois dira: "Le mal que les enfants voient les corrompt moins que celui que vous leur apprenez. Toujours sermonneurs, toujours moralistes, toujours pédants, pour une idée que vous leur donnez la croyant bonne, vous leur en donnez à la fois vingt autres qui ne valent rien(1)". Il tenait à ce qu'ils fussent "simples, discrets, retenus". On peut dire que l'éducation du duc de Bourgogne répondit à tout ce qu'on pourrait exiger d'une éducation de prince. Fénelon savait très bien profiter des avantages que lui valait pour cette éducation la haute naissance de son élève. Une telle éducation ne se conçoit même pas dans toute son étendue sous d'autres circonstances. Rousseau écrira également, on s'en souviendra, pour un enfant bien né. Pourtant dans l'un et l'autre cas, les principes dont on se sert sont susceptibles d'une application générale. Il n'y a que cette éducation féerique que Mme. de Genlis fera aux enfants royaux de la fin du 18e siècle, qui reste restreinte à

1. O.c., p.80.



ceux à qui elle se destine.

Pour les effets de l'éducation si soignée que Fénelon donna au duc de Bourgogne, Saint-Simon nous est le meilleur témoin. Voici d'abord le portrait qu'il fait du duc à l'âge d'enfant: "Ce prince, héritier nécessaire, puis présomptif, de la couronne, naquit terrible, et sa première jeunesse fit trembler. Dur et colère jusqu'aux derniers emportements, et jusque contre les choses inanimées; impétueux avec fureur, incapable de souffrir la moindre résistance, même des heures et des éléments, sans entrer en des fougues à faire craindre que tout ne se rompît dans son corps... Enfin, livré à toutes les passions et transporté de tous les plaisirs, souvent farouche, naturellement porte à la cruauté: barbare en railleries et à produire les ridicules avec une justesse qui assommait(1)". Voyez maintenant ce qui en resulta des soins de Fénelon: "Mais Dieu, continue Saint-Simon, qui est le maître des coeurs, et dont l'Esprit Divin souffle où il veut, fit de ce prince un ouvrage de sa droite, et entre dix-huit et vingt ans, il accomplit son oeuvre. De cet abîme sortit un prince affable, doux, humain, modéré, patient, modeste, pénitent, et autant, et au delà quelquefois de ce que son

état pouvait comporter, humble et austère pour soi. Tout appliqué à ses devoirs, et les comprenant immenses, il ne pensa plus au'à allier les devoirs de fils et de sujet avec ceux auxquels il se voyait destiné(1)". Les efforts de Fénelon réussirent si bien qu'on pût reprocher plus tard au prince sa piété trop scrupuleuse, sa préoccupation avec les choses spirituelles, qui l'enlevait aux affaires de l'Etat. Saint-Simon même fut chargé de l'en avertir, et dans les lettres que Fénelon adresse à son ancien élève longtemps après qu'il l'eût quitté, il y a des conseils semblables. Dans la direction de ce prince extraordinaire, on n'aurait probablement pu éviter de passer d'un extrême à l'autre, car il fallait des mesures excessives pour le ramener de ses penchants naturels. L'archevêque en fit à peu près un second Fénelon. Le précepteur, lui aussi, n'avait pu, on le sait, s'échapper aux dangers d'une dévotion exagérée, et ne s'était laissé convertir que trop facilement aux instances de Mme. Guyon.

Fénelon ne doit pas sa réputation de grand pédagogue uniquement au succès pratique qu'il obtint par l'éducation du duc de Bourgogne. Une année avant qu'il entrât en fonctions comme précepteur du prince,

il avait publié son Traité de l'Education des Filles. Oeuvre théorique, ce traité renfermait déjà les principes essentiels de la pédagogie de Fénelon. Cette esquisse préliminaire devait avoir comme supplément un livre d'un tout autre caractère et tout autrement célèbre, le Télémaque, écrit au fur et à mesure que l'éducation du duc avançait. Tout en servant de livre d'instruction au prince, ces Aventures du fils d'Ulysse contenaient l'expression idéale des rapports entre précepteur et élève, qui avaient tant contribué au succès de cette éducation réelle qui s'accomplissait. En suivant le récit des exploits de Télémaque surveillé à chaque moment par le sage Mentor, on arrive en quelque sorte à pénétrer dans le secret de ce succès éclatant qu'était l'éducation du duc de Bourgogne. Inconsciemment, avec une douceur et une patience à toute épreuve, le guide divin amène son élève à ne chercher son bonheur que dans la vertu. Il aboutit à en faire ce souverain accompli digne de l'élevation dont il est destiné à jouir.

Voyons un peu en détail comment le prudent vieillard conduit son jeune ami dans la voie de la

vertu. Ayant une fois averti Télémaque des dangers qu'il court en suivant une certaine ligne de conduite, Mentor le laisse ensuite agir à son gré sans contrarier ses impulsions. Car par ses fautes mêmes, sans qu'on les lui reproche, Télémaque arrive à vouloir avec ardeur le bien. S'étant égaré dans l'île de Calypso, le jeune homme, une fois qu'il a réussi à se relever, vient se soumettre humblement à son guide. Alors, loin de lui reprocher ses égarements, "Mentor l'embrasse, le console, l'encourage, lui apprend à se supporter lui-même, sans flatter sa passion et lui dit: "Fils du sage Ulysse, que les dieux ont tant aimé et qu'ils aiment encore, c'est par l'effet de leur amour que vous souffrez des maux si horribles. Celui qui n'a point senti sa faiblesse, et la violence de ses passions n'est point encore sage; car il ne se connaît pas encore, et ne sait point se défier de soi. Les dieux vous ont conduit comme par la main jusqu'au bord de l'abîme, pour vous en montrer toute la profondeur sans vous y laisser tomber. Comprenez maintenant ce que vous n'auriez jamais compris si vous ne l'aviez éprouvé(1)". A quoi, Télémaque lorsqu'il sera suffisamment remis, répondra: "J'éprouve...ce que vous me disiez, et que je ne pouvais croire faute

1. Télémaque, Ed.1881, p.124.

d'expérience; on ne surmonte le vice qu'en le fuyant".

Fénelon n'était pas seul même à son époque à reconnaître que l'erreur a une puissance éducatrice, Mme. de Maintenon, qui agissait en grande partie sous l'influence de Fénelon, écrivit pourtant une douzaine d'années avant la publication du Télémaque à ce sujet aux dames de Saint-Louis, lors même de l'ouverture de la maison de Saint-Cyr. Ses conseils se rapprochent de très près des sentiments que nous venons d'entendre dans la bouche de Télémaque; "Il faut bien se garder, écrit-elle de la dangereuse maxime de quelques personnes qui, par une crainte scrupuleuse que Dieu ne soit offensé, évitent soigneusement les occasions où les enfants pourraient faire paraître leurs inclinations; on ne peut trop les connaître, pour leur inspirer l'horreur du vice et l'amour de la vertu, dans laquelle il faut les affermir en leur donnant des principes qui les empêchent de manquer par ignorance (1)". Il y a pourtant un corollaire important de ce principe admirable, à savoir, qu'une fois la faute commise, il faut que l'enfant éprouve les effets

1. Instruction aux Dames de Saint-Louis, 1er août, 1686.

de sa conduite comme conséquences de ce qu'il a fait, et non pas qu'en y ajoute encore des réprimandes et des punitions, qui n'ont rien à faire avec la faute même. C'est ce que Fénelon a très bien vu et Menter ne suit pas d'autres principes. Rousseau fera de cette façon d'agir une maxime; "J'en ai dit assez, écrira-t-il dans l'Emile, pour faire entendre qu'il ne faut jamais infliger aux enfants le châtement comme châtement, mais qu'il doit toujours leur arriver comme une suite naturelle de leur mauvaise action. Ainsi vous ne déclamerez<sup>2</sup> point contre le mensonge, vous ne les punirez point précisément pour avoir menti; mais vous ferez que tous les mauvais effets du mensonge, comme de n'être point cru quand on dit la vérité, d'être accusé du mal qu'on n'a point fait, quoiqu'on s'en défende, se rassemblent sur leur tête quand ils ont menti(1)". Fénelon savait parfaitement employer cette méthode dans l'éducation du duc de Bourgogne. Rappelons le jour où afin d'amener son élève à modérer ses colères, Fénelon donna ordre à un menuisier qui travaillait dans la chambre du prince à

1. L'Emile, p.88.



s'emporter dans la présence de l'enfant fougueux. Celui-ci s'étant arrêté devant les outils du menuisier; "Passez votre chemin, monseigneur, s'écria l'ouvrier, tout en le menaçant, car je ne réponds pas de moi; quand je suis en fureur, je casse bras et jambes à ceux que je rencontre".

Du côté positif, lorsqu'on se demande en quoi consiste la vertu à laquelle aux yeux de Fénelon, toute éducation doit viser, on se rend compte qu'ici encore l'illustre archevêque se montre précurseur de Rousseau. Dans le Traité de l'Education des Filles, nous avons déjà vu, la vertu est synonyme <sup>de</sup> avec la simplicité des mœurs. De même dans Télémaque, l'auteur nous montre que chez les peuples auxquels l'élève est conduit au cours de ses aventures, là où les laboureurs ont quitté la campagne pour habiter les villes, par suite des progrès de la civilisation, le luxe règne et les mœurs sont corrompues. Pour Fénelon comme pour le Genevois, les villes sont véritablement "les gouffres de l'espèce humaine". Or, à côté de ce spectacle du vice, Mentor fait passer en revue par son élève ces peuples qui, se



contenant de suivre la "droite nature" vivent dans une heureuse simplicité. Déjà, dans Télémaque, se trouve le germe des idées du Discours sur l'Inégalité. Fénelon se méfie presque autant que le fera Rousseau des soi-disants progrès de la civilisation et des arts. "Prenons donc, recommande-t-il, tous ces artisans superflus qui sont dans la ville, et dont les métiers ne serviraient qu'à dérégler les mœurs, pour leur faire cultiver ces plaines et ces collines..... Il est vrai, continue-t-il, que c'est un malheur que tous les hommes exercés à des arts qui demandent une vie sédentaire ne soient point exercés au travail(1)". Mais à cela le réformateur propose un remède. Les familles peuvent se transplanter à la campagne où les enfants grandiraient au goût de la vie champêtre. Rousseau reprenant cette idée, écrira: "Au bout de quelques générations les races périssent ou dégénèrent; il faut les renouveler, et c'est toujours la campagne qui fournit à ce renouvellement. Envoyez donc vos enfants se renouveler, pour ainsi dire eux-mêmes, et reprendre au milieu des champs, la vigueur qu'on perd dans l'air malsain des lieux trop peuplés(2).

1. P. 216.

2. L'Emile, p. 32.

Si Fénelon insiste premièrement sur l'éducation morale, il ne néglige pas pourtant celle de l'esprit. Emmené captif en Egypte, Télémaque a recours aux livres pour se distraire. Dans ces circonstances, il réfléchit de cette façon; "Heureux... ceux qui se dégoûtent des plaisirs violents et qui savent se contenter des douceurs d'une vie innocente! Heureux qui se divertissent en s'instruisant et qui se plaisent à cultiver leur esprit par les sciences(1)". En passant par l'Egypte, Mentor a déjà pris l'occasion de faire l'éloge de la bonne éducation qu'en donne aux enfants de ce pays où l'en les "accoutumait à l'obéissance, au travail, à la sobriété, à l'amour des arts et des lettres(2)". Remarquons qu'ici comme partout chez Fénelon, la culture intellectuelle vient la dernière. Dans les écoles publiques projetées par Mentor pour le royaume d'Ideménée, on enseignera après la crainte de Dieu et le patriotisme, l'amour de l'honneur personnel, (c'est à peu près le programme de Saint-Cyr) ou l'en s'attachait à inspirer aux demoiselles après la piété

1. P. 39.

2. P. 33.

et la fidélité au roi le désir d'une bonne réputation), et l'en exclura des études "tous les arts qui fournissent le superflu". Le sage Mentor, "semblable à un habile jardinier qui retranche dans ses arbres fruitiers le bois inutile, tâchait ainsi de retrancher le faste inutile qui corrompait les mœurs; il ramenait toutes choses à une noble et frugale simplicité(1)". Suivant la coutume antique, l'éducation du corps devait faire une partie essentielle du programme de ces écoles. C'est ainsi qu'après avoir posé les principes de l'éducation particulière, Fénelon se tourne dans Télémaque vers le problème de l'instruction publique, en en faisant une affaire d'Etat.

Composé à l'usage du petit-fils de Louis XIV qui selon toute apparence serait appelé au trône de la France, ce livre était destiné par son auteur à fournir au jeune prince le modèle du meilleur gouvernement. Il semble que Fénelon nous dise, suivant M. Chérel: "Par mon livre j'ai voulu faire rentrer dans la politique du royaume la morale de l'Evangile que l'en en avait exclue(2)".

1. P. 213.

2. De Télémaque à Candide, p. 11.

Au cours du récit, le précepteur ne cesse de démontrer que la vraie grandeur consiste pour un roi dans l'abandon qu'il fait de lui-même en faveur de ceux sur qui il doit régner. Les responsabilités de la royauté sont, à ses yeux, énormes. Il faudrait des dieux pour gouverner tant d'hommes corrompus, et ce sont des hommes bien faibles et imparfaits qui en sont chargés. "L'impuissance humaine, écrit Fénelon, succombe sous un fardeau si accablant. Il fait plaindre les dieux et les excuser(1)". On ne s'étonne pas que cet ouvrage, livré au public par la perfidie d'un domestique qui l'avait vendu secrètement à une maison d'imprimeurs, attira à son auteur bien des ennuis de la part de ceux qui y voyait une satire du règne du grand roi. Fénelon n'a cessé lui-même de protester de son innocence de ce dessein qu'on lui attribuait. "La plus cruelle satire de Louis XIV, écrit son biographe en réponse à ces accusations, était dans la bouche de ceux qui lui représentaient comme la censure de son règne ces grandes maximes de justice, d'ordre, d'économie et de modération que l'auteur du Télémaque voulait graver dans le cœur de son élève(2)". Mais l'accueil fait par le public à

1. P. 207.

2. Histoire de Fénelon, d'après le Cardinal de Bausset, p.140.

l'ouvrage aurait dû dédommager Fénelon en quelque sorte de la défaveur dans laquelle il tomba auprès du roi. "C'est un fait, écrit M. Chérel, que depuis sa publication en 1699 jusqu'en 1760 au moins (c'est à dire jusqu'à la date de l'Emile à peu près), Télémaque a été le livre imprimé le plus fréquemment, le plus longuement commenté; chaque année, un romancier ou deux le plagiaient ou l'imitaient, sans que le public fit autre chose que sourire d'aise, au passage des reminiscences. Bien mieux: à mesure que le siècle se déroule, renouvelant idées et sentiments, le charme et l'intérêt profond de Télémaque se renouvellent, aux yeux toujours séduits de ses lecteurs(1)". Et ce livre est essentiellement un ouvrage pédagogique, comparable par sa portée à la République de Platon, et contenant l'expression parfaite de la moralité chrétienne telle que la comprenait Fénelon.

1. De Télémaque à Candide, p.1.

## Chapitre VII

### Le Libertinisme au 17<sup>e</sup> siècle. L'Honneste Homme de Faret.

Le mouvement pédagogique du 17<sup>e</sup> siècle, tel que nous l'avons étudié, se rattache étroitement aux idées religieuses. Que ce soit l'enseignement universitaire, ou l'instruction faite dans les collèges jésuites ou oratoriens, que ce soit encore les petites écoles de Port-Royal ou de J.B. de la Salle, l'inspiration de toutes ces corporations enseignantes est à chercher dans la foi. Pour l'éducation féminine, il n'en est pas autrement, car outre celle qui se donne dans les couvents, il n'en existe guère. La maison de Saint-Cyr, séculière à l'origine, avait fini par être transformée en monastère. Cependant, si l'enseignement officiel reste enfermé dans les bornes de l'Eglise, ce n'est pas à dire qu'il n'en existe point d'autre en dehors du cadre orthodoxe. En réalité, toute une conception pédagogique libérale se rattache aux idées mondaines de l'époque. Si, comme nous l'avons constaté, la vie de société constitue une école - la seule intellectuelle - pour les femmes, elle offre également aux hommes un moyen de se communiquer des idées, et de cet échange continuuel d'opinions, il en résultait pour



la culture des progrès d'autant plus significatifs, qu'on pouvait exprimer ainsi dans les salons des vues qu'on n'aurait osé faire entendre tout haut en public.

Si le grand siècle a été une période de piété remarquable, cela n'empêche point qu'il y ait eu tout le long du siècle un courant d'idées fort libérales. Pour en chercher les origines, il faut remonter jusqu'à la fin du 16<sup>e</sup> siècle, au moment où, désabusé par suite de la longue lutte religieuse, on se laissait aller au doute et en même temps à la licence des mœurs. On admettait volontiers avec Montaigne que "nous sommes chrétiens à même titre que nous sommes Périgourdiens ou Allemands(1)". Au sortir du moyen âge les hommes de la Renaissance se montraient souvent incrédules, et Rabelais, tout en évitant de se compromettre avec les autorités avait réclamé pour lui-même le droit du "libre et universel examen". Les "libertins" ou sceptiques du 16<sup>e</sup> siècle devaient avoir de nombreux disciples dans la première moitié du siècle suivant, et ces descendants des libres penseurs de la Renaissance s'inspirent sans exception des Essais de Montaigne, "livre cabalistique", selon Perrens, des libertins.

1. Essais, Livre II, Chap.12.



On y puise, du reste, outre le scepticisme, la doctrine d'Epicure, et on rejette avec les dogmes de l'Eglise l'ascetisme que ceux-ci entraînent. Désormais on ne prendra pour guide que la nature. Le libertinage dans la pensée se trouve donc inévitablement associé à celui des mœurs.

Prenons par exemple le cas de Nicolas Faret, auteur de l'Honneste Homme ou l'Art de Plaire à la Cour (1630). Réputé ivrogne, il se défend ainsi contre ses accusateurs: "Jamais, je n'ai exposé ma raison au hasard d'être surprise d'aucun excès... Cependant, je ne sais comment il s'est rencontré que mon nom par malheur rime si heureusement à cabaret que les bons et les mauvais, mes amis et les inconnus, confusément et avec même liberté, se sont servis de cette rime qu'ils trouvaient si commode et l'ont rendue si publique que la plupart de ceux qui ne me connaissent pas bien, s'imaginent que je suis quelque bouchon de taverne ou quelque goinfre qui ne desenvirer jamais(1)". A en juger par ses compagnons ordinaires, bon vivants tous, on ne peut se rendre facilement aux protestations de Faret.

1. Perrens, o.c.p.225.

Dans l'Honneste Homme, Faret dépeint les traits essentiels chez ceux qui veulent réussir dans le monde. Dépourvu d'originalité et rempli de conseils banaux, le traité renferme cependant quelques notions pédagogiques qui nous éclairent sur l'influence que pût exercer sur l'éducation la conception de l'honnête homme qui régnait au début du siècle. Empruntées en grande partie ~~de~~ à Montaigne - Faret reproduit presque littéralement des passages entiers des Essais - ces réflexions visent à rehausser la valeur d'une éducation toute superficielle. Faret pose comme première nécessité de l'art de plaire à la cour l'acquisition de la vertu. car "elle est si essentiellement le but de tous ceux qui se veulent faire considérer dans la Cour, qu'encore qu'elle ne s'y voye qu'avec des desguisements et des souillures, si est-ce que chacun veut faire croire qu'il la possède toute pure et sans artifice(1)".

Or, cette vertu qu'il s'agit d'acquérir à tout prix repose premièrement sur la bonne éducation, le travail et la diligence. Il n'est pas question bien entendu de faire des études approfondies des sciences, mais plutôt d'en obtenir une légère teinture. Ce que Faret propose

au sujet des bonnes lettres, M. Magendie l'a démontré en rapprochant mot à mot des passages de l'Honneste Homme de certains chapitres des Essais, n'est souvent qu'un résumé de la pensée de Montaigne. On le constate du reste sans difficulté en lisant ceci: "A parler avec vérité, la Doctrine est un grand ornement, et d'un prix estimable à quiconque en sçait bien user....Ce n'est pas que je veuille nier que la Science ne se rencontre souvent avec la sottise et l'extravagance. Il ne se voit que trop de ceux à qui le Grec et le Latin n'ont servi de rien qu'à les rendre plus impertinents et plus opiniastres, et qui au lieu de rapporter de leur estude une âme pleine de sagesse et de docilité ne l'en rapportent qu'enflée de chimères et d'orgueil(1)". La science peut avoir néanmoins de l'utilité, surtout pour les grands. "Qui ne voit au contraire écrit Paret, qu'elle perd tout son prix en des mains communes, et qu'estant comme elle est, d'une essence noble et relevée, c'est un exercice honteux pour elle de traîner comme elle fait aujourd'hui, dans les écoles de l'Université; entre les procès et les rumeurs du Palais, et parmi les contestations ou les Médecins s'exercent sur la vie des hommes(2)". Somme toute, Paret voudrait réserver l'étude pour les princes et ceux qui les entourent.

1. O.c., p.24.

2. O.c., p.25.

Or, lorsqu'il explique ce qu'il entend par étudier les sciences et les bonnes lettres, Faret fait tout de suite voir que ce n'est point l'instruction encyclopédique envisagée par Rabelais et plus tard par Bossuet qu'il compte réserver aux grands, c'est une connaissance peu approfondie de bon nombre de sujets qui offrent un intérêt actuel. Il n'admet pas par exemple que notre contentement dépende des opinions qu'ont eues des personnes" qui ne resvoient pas toujours plus raisonnablement que l'on fait aujourd'hui(1)", ni que l'on aille s'"embrouiller dans toutes les querelles de la Philosophie, qui consommer<sup>a</sup>ient peut-être inutilement l'âge entier d'un homme". Alors reprenant les mots mêmes de Montaigne, il recommande surtout l'étude du grand livre du monde. Du reste, comme celui "qui ne peut parler que d'une chose est obligé de se taire trop souvent, Faret veut que les connaissances de l'honnête homme soient étendues plutôt que profondes.

Malgré le peu de valeur des idées de Faret jugées d'un point de vue pédagogique, il paraît qu'elles n'aient pas été sans influencer sur l'éducation de l'époque. Comment expliquer autrement les plaintes continuelles de l'Université, dirigées contre ceux qui ouvrent des Académies pour enseigner rapidement les langues. Le corps officiel ne

1. ?

cesse pas de réclamer contre ces charlatans qui leur enlèvent de nombreux élèves. Il semble bien qu'on ait fréquemment profité des facilités pour acquérir une instruction superficielle sans trop de peine qu'offraient ces novateurs. L'honnête homme avait autre chose à faire qu'à passer sa vie à l'étude. Et surtout il avait à se préparer à la vie sociale, à en apprendre les devoirs et les bienséances. Mais à en juger par l'éloge de Faret, l'honnête homme accompli devait être vraiment digne de toute admiration.

"Véritablement je ne m'estonne pas, écrit-il, si ceux qui sont capables de bien connoître et de bien gouter cette sorte d'hommes, que par un mot d'excellence on nomme aujourd'hui des Honnestes-gens, les carressent, les cherissent, et les admirent, comme ils font; puisque ce sont eux seuls, qui parmi la corruption et les ordures des vices que j'ai repris tout le long de ce discours... conservent comme une image entr'eux, de ces pures et innocentes moeurs, dont l'on dit qu'estoient composées les delices du Paradis de nos premiers Pères(1)". Cette description aurait peut-être semble assez remarquable si Faret n'avait cru devoir ajouter qu'"il s'en rencontre si peu, qu'il ne faudrait pas beaucoup multiplier le nombre du Phénix, pour le rendre égal à celui de ces admirables personnes(2)". L'auteur de l'Honneste Homme

1. O.c., p. 77.

2. Ibid.

n'est pas sans espérer lui-même servir la cause de l'humanité en augmentant le nombre de ces aimables gens.

Remarquons avant de quitter l'Honneste Homme de Faret, qu'honnêteté reste pour l'auteur synonyme avec vertu, et que le fondement de toute vertu se repose pour lui dans la religion. Chez les esprits-forts, qui commencent à se recruter, il ne voit qu'aveuglement devant cette "grande et immortelle Lumière". Il trouve, selon le mot, dont se servira plus tard La Bruyère, que "l'esprit fort, c'est l'esprit faible, et que la crainte de Dieu est le commencement de la sagesse. C'est ce qu'on ne verra plus chez les esprits libertins de la seconde moitié du siècle, où le libertinage s'étendra aux moeurs autant qu'à la pensée. "Le roi, écrit Perrans (il s'agit de la jeunesse de Louis XIV), se bornait au libertinage des moeurs. Les sujets y joignaient, à tous les degrés de l'échelle, le libertinage de l'esprit(1)". L'historien du libertinisme en trouve des traces à la cour, dans l'Eglise comme dans le monde. Si du reste, ils n'osent se former en secte, les libertins ont néanmoins leur lieu de réunion, le salon de Ninon qui fut pour la jeunesse, pendant plus d'un demi-siècle, selon Sainte-Beuve, "une

1. Perrans, p.182.



école de politesse et d'honneur(1)". Mais c'est surtout le monde littéraire qui a été gagné au libertinisme. C'est Saint-Beuve également qui en a trouvé l'empreinte chez La Rochefoucauld: "Si les Maximes ne contredisent pas le christianisme, écrit-il, elles s'en passent(2)". En considérant l'éducation de la fin du siècle, on doit donc tenir compte de ces progrès de l'esprit critique, qui se manifestaient partout dans la vie des salons, ajoutant pour ainsi dire une culture intellectuelle supérieure à l'instruction qui se puisait ordinairement dans les collèges.

Cependant, on ne doit pas oublier que cette éducation mondaine n'atteignait qu'un nombre restreint du public: La bourgeoisie reste en grande partie fidèle aux traditions, laissant au grand monde et à la société lettrée les hardiesses de langage et de pensée. C'est surtout pendant la jeunesse du roi, avant la période de domination absolutiste que le monde de la cour se permet une certaine liberté d'expression. Plus tard, devant l'autorité royale, la libre pensée s'effacera, et l'hypocrisie régnera partout à la fin du règne. Saint-Evremond pour éviter de languir à la Bastille, vit en exil à Londres. "Il est bien, écrit Perrens, le représentant

1. Cité par Perrens, o.c., p.193.

2. O. c., p. 207



par excellence du libertinage distingué durant une période où le libertinage s'édulcore, par nécessité, par prudence d'abord, mais aussi par un effet de cette loi inéluctable qui contraint quiconque s'élargit par la base à se rabaisser par le sommet(1)". Et le grand moyen par lequel cette propagation des idées libertines s'effectuent c'est la littérature. Bayle et Fontenelle sont à la fin du 17<sup>e</sup> siècle, les grands éducateurs de l'esprit du public.

Au moment où la révocation de l'édit de Nantes mettait silence à toute opposition religieuse, Bayle réclamait, de son asile en Hollande, la tolérance universelle. Vulgarisateur des méthodes scientifiques, il exerce par sa critique une influence profonde sur les esprits de ses contemporains. "Personne autant que lui, écrit Perrens, ne contribua à démolir l'œuvre de Louis XIV, à préparer celle de Voltaire(2)". Chez Bayle, la morale se sépare de la religion, et par ses écrits celle des honnêtes gens gagne le grand public. Fontenelle, pour sa part, donne aux habitués des salons le goût des sciences, et parmi ses élèves se rangent les dames de la haute société. Il se fait une réputation de "maître de philosophie des gens du monde", enseignant surtout l'application de la géométrie aux problèmes de la métaphysique.

1. O.c., p. 215.

2. O.c., p. 333.

"Cartésien d'origine, écrit M. Lanson, il a conduit le cartésianisme vers la science pure(1)", ajoutant à la méthode analytique de Descartes, celle de l'observation, qui sera générale au 18e siècle.

C'est ainsi qu'en dehors de l'enseignement officiel et précisément au moment où celui-ci reste en apparence fermé à tout progrès, les idées nouvelles dans les domaines scientifique, philosophique et religieuse se répandent. Et pendant le règne même de Louis XIV si orthodoxe qu'il ait pu paraître à la surface, un courant libertin entraîne secrètement les esprits vers un ordre nouveau. Au milieu du siècle "quand Louis XIV, Bossuet et Descartes ont prévalu, quand l'esprit libertin discrédité est forcé de se plier sous la règle - c'est Aubertin qui le dit - il s'enveloppe de prudence.....Le principe d'autorité décline à son tour, et la révolution morale du 18e siècle se prépare". Les libertins du 17e siècle ont été, en effet les grands éducateurs de l'opinion publique et constituent nécessairement une puissance pédagogique de la seconde moitié du siècle. Ce sont déjà du reste des "philosophes" avant la lettre, qui contribuent largement aux progrès scientifiques, participant à cette évolution du cartésianisme qui devait aboutir à la

1. "Le Clerc et le Mouvement protestant", R.G.G., 1905.

philosophie expérimentaliste du siècle suivant. N'oublions pas cependant qu'avant l'accomplissement de ce développement le libertinage traversera, pendant la régence une période de "frivolité cynique", et qu'avant de mettre son empreinte sur la pensée du 18<sup>e</sup> siècle, il le mettra sur les mœurs. Dans la réaction qui suivait la mort de Louis XIV, le libertinage cynique du grand monde succède à l'hypocrisie de la fin du règne. Et pendant cette phase, les esprits-forts "n'étaient que des libertins, ils n'étaient pas encore des philosophes(1)".

Est-ce à dire que l'enseignement officiel reste complètement étranger au mouvement des idées? Bien au contraire, si le cartésianisme ne devait être admis dans les cours universitaires qu'en 1721, nous avons pourtant de nombreuses indications que déjà avant la fin du 17<sup>e</sup> siècle, le système de Descartes s'était frayé une voie dans l'instruction publique. Il est vrai qu'en dehors des écoles l'on était en train de dépasser le cartésianisme même avant qu'il n'eût mis son empreinte sur la pédagogie. En retraçant les progrès de cette lente diffusion de la philosophie nouvelle dans les collèges de l'Université, on peut remonter jusqu'à Gassendi qui avait déclaré que "la philosophie qui s'enseignait dans les universités était une

1. Aubertin, o.c., 61.

philosophie de théâtre dont un homme de coeur ne saurait s'accomoder(1)". Si tout le long du siècle, les autorités, imitant en ceci les Jésuites, condamnent la philosophie cartésienne, néanmoins les proscriptions mêmes, toujours renouvelées au sujet du cartésianisme nous en sont la preuve le système nouveau pénètre peu à peu à l'Université. Vers 1680, entre les professeurs universitaires, il y en a plusieurs franchement cartésiens, parmi eux le célèbre recteur Pourchot. Du reste, les Jésuites mêmes, grâce aux méthodes dont ils se servent pour cultiver les facultés brillantes de leurs élèves, "préparent, d'après M. Lanson, de beaux esprits, avides avant tout de savoir et de comprendre(2)". Du reste, s'ils n'admettent pas la métaphysique, ils sont d'accord pour enseigner la physique de Descartes. Chez eux, on constate aussi "ce rationalisme naissant qui ne demande qu'à se développer et qui déjà contient en germe l'esprit philosophique du 18e siècle".

Dans cette pénétration du cartésianisme dans l'instruction publique, l'influence de Port-Royal et de l'Oratoire n'est pas évidemment sans importance. Celle de Port-Royal se prolonge par l'abbé Fleury, continuateur

1. Issaurat, Pédagogie, p.107.
2. R.c.c., 1907.

des méthodes des solitaires, et par Arnauld qui écrivit, on s'en souvient un Règlement pour les études universitaires. Dans le Traité du Choix et de la Méthode des Etudes, qu'il fit paraître en 1686, Fleury fait la critique des bases mêmes de l'instruction donnée dans les collèges de l'Université. Se rangeant parmi les modernes dans cette querelle fameuse qui divisait les gens de lettres, Fleury s'exprime ainsi au sujet des anciens: "On a cru que pour écrire comme eux, il fallait écrire en leur langue, sans considérer que les Romains écrivaient en latin et non pas en grec, et non pas en égyptien, ni en syriaque(1)". Dans ses recommandations pédagogiques, Fleury se préoccupe avant tout de faire une place plus large au français. Continuant à défendre le point de vue des modernes, il écrit: "On s'est piqué de faire de bons vers en latin et même on en a fait en grec, au hasard de n'être entendu de personne. On a harangué en latin, et on a farci des discours français de passages latins. En un mot on a cru que se servir des anciens, c'était les savoir par coeur, parler des choses dont ils ont parlé et redire leurs propres paroles, au lieu que pour les bien imiter il fallait choisir des sujets qui nous conviennent, les

1. Lantoine, p.177.

traiter comme eux d'une manière solide et agréable, et les expliquer aussi bien en notre langue qu'ils les expliquaient en la leur(1)". La querelle a donc contribué à sa façon à réduire la part du latin dans l'enseignement. Rollin en particulier se rattachera étroitement à Port-Royal, dans la doctrine duquel l'usage de la langue maternelle a toujours figuré largement.

Si Fleury s'est déclaré si nettement contre le latin, c'est somme toute qu'il tient à le remplacer par des sujets d'une plus grande utilité. L'éducation est, à ses yeux l'apprentissage de la vie. Puisqu'il n'y a qu'un petit nombre de magistrats, de prêtres, de médecins, de professeurs, on doit réserver l'étude du latin à ceux-là. Avant Fleury, Richelieu avait écrit de même: "Comme la connaissance des lettres est tout à fait nécessaire en une république, il est certain qu'elles ne doivent pas être enseignées à tout le monde. Ainsi qu'un corps qui aurait des yeux à toutes les parties, serait monstrueux, de même un Etat le serait-il, si tous ses sujets étaient savants; on y verrait aussi peu d'obéissance que l'orgueil et la presumption y seraient ordinaires(2)". Richelieu

1. Lantoine, o.c., 178.

2. Lantoine, p.186.



on le voit, agit par une prudence d'homme d'état en proposant de limiter ainsi l'étendue des connaissances dans le royaume. Convaincu qu'on gouverne beaucoup plus facilement une foule ignorante qu'un peuple éclairé, il paraît oublier que l'ignorance a aussi ses dangers. Ce n'est qu'au 18<sup>e</sup> siècle qu'on comprendra combien est puissante l'influence des lumières sur les mœurs. Les solitaires dont Fleury reproduit ici la doctrine, ont toujours redouté les connaissances approfondies des sciences, croyant que l'étude ôtait un temps précieux à la prière. Moins exigeant sur ce point que Messieurs de Port-Royal, Fleury tient néanmoins à réduire le temps consacré à l'étude des langues classiques. Au lieu de s'attarder tant sur la grammaire théorique, on ferait mieux à son avis, de passer tout de suite à l'usage de la langue. En somme, Fleury n'attribue pas de valeur intrinsèque à la culture de l'esprit, n'en jugeant que d'après le profit pratique qu'on en retire. Ce projet utilitaire de l'abbé sera très estimé au siècle suivant.

C'est surtout par les critiques qu'il dirigeait contre l'Université, que Fleury a servi la cause de l'éducation. On ne saurait mieux en souligner les défauts qu'il ne le fait ici: "Il n'y a que trop de bel esprit dans



le monde; les écoliers ne cherchent que le brillant, les belles pensées, et ne se soucient pas de la droite raison; quant aux parents, ils regardent en général les études, non pas tant comme un moyen de faire qu'un enfant devienne honnête homme et habile homme, que comme une formalité nécessaire pour arriver à diverses professions, ou comme une marque d'homme de condition honnête; on les met presque au rang de certains embarras de cérémonies et d'ornements que la mode rend nécessaires(1)". Remarquons qu'environ un siècle plus tard Rousseau s'élèvera contre les mêmes vices dans l'éducation de ses jours. Il relèvera également chez les parents ces vues superficielles et peu sincères à l'égard de l'éducation de leurs enfants, tout en réclamant pour ces derniers qu'on les conduise suivant des principes qui touchent au fond même de leur vie.

Dans le Règlement des Etudes dans les Lettres Humaines, composé vers la même époque, nous retrouvons des idées semblables à celles de Fleury. Comme nous l'avons déjà considéré à propos de Port-Royal il suffit d'en rappeler ici les modifications qu'Arnauld aurait voulu voir introduire dans les cours de l'Université. Il trouve, lui aussi, que l'instruction des collèges est de

1. Cité par Lantier, B. C.

beaucoup trop formelle, et propose d'y porter remède en la fondant sur la raison, en s'attachant surtout à inspirer chez les élèves l'amour du vrai, à exercer l'entendement en même temps que la mémoire. Et il voudrait qu'on amenât les enfants à la vérité par un enchaînement d'idées claires. Ainsi, il s'agit moins d'apprendre à bien écrire le latin qu'à le parler et à le comprendre. "Les jeunes gens, écrit Arnauld, apprendront plus, en lisant et en parlant beaucoup qu'en écrivant beaucoup de dictées qui les habituent à mal parler et à mal penser. Au contraire en se remplissant la tête de beaux modèles, ils se formeront le jugement(1)". Tous les meilleurs pédagogues réclamaient hautement alors la lecture de bons modèles, voulant diminuer dans les programmes l'attention donnée aux thèmes, et aux exercices latins, en faveur de l'étude des auteurs. C'est le jugement qu'on visait à former par ce moyen, d'après des principes posés d'abord à Port-Royal. Or, lorsqu'il écrira son Traité des Etudes, Rollin aura à signaler bien des progrès déjà accomplis dans l'Université. En réalité, la réforme des études a commencé avant la fin du 17<sup>e</sup> siècle.

Ces tendances nouvelles, nées de la philosophie cartésienne, s'impriment partout sur l'éducation à la fin

1. Arnauld, Oeuvres, t. XL.

du long règne de Louis XIV. Malebranche à l'Oratoire, a fait son "essai de fusion du mysticisme chrétien et du rationalisme philosophique", mais "au travers de ce systicisme, Malebranche emploie une méthode d'analyse et de raisonnement très intellectuelliste, très rigoureuses, et souvent abstraite à la sécheresse(1)". Du reste, par sa méthode géométrique, par l'estime qu'il témoigne pour la physique, enfin, par son "enseignement rationnel et vivant si oppose à l'esprit scholastique", il ouvre à ses contemporains une voie qui les conduira en dehors des limites de la doctrine chrétienne. De même, malgré l'échec que le cartésianisme fait momentanément subir au libertinage, ceux qui ont été gagnés au rationalisme ne compteront plus aux rangs des fidèles. "En réalité, à la fin du 17e siècle, le cartésianisme triomphe sur toute la ligne. Il triomphe dans le clergé par Fénelon, dont les ouvrages d'éducation sont animés par le plus ardent cartésianisme...il triomphe jusqu'auprès du roi par Bossuet(2)". Enfin, la philosophie cartésienne convient admirablement au public, qui, sous l'influence du courant libertin, laisse derrière lui les traditions de l'Eglise, et cherchent en dehors de la foi la certitude rationnelle. On est déjà au seuil du 18e siècle.

1. Lanson, R.G.C., 1907-8.

2. *Ibid.*

Chapitre VIII

Ouvrages pédagogiques de la première moitié du siècle.

John Locke.

Destiné à exercer une influence profonde sur le mouvement pédagogique de la France au 18<sup>e</sup> siècle, à la fois comme philosophe et comme auteur d'un traité de l'Éducation des Enfants, Locke avait lui-même puisé de l'inspiration à des sources françaises. Son biographe, Lord King nous raconte que le philosophe anglais s'était désintéressé complètement pendant ses études universitaires des spéculations métaphysiques mais qu'ayant au sortir de collège étudié Descartes, il se sentit une vraie vocation philosophique. Quant à l'origine de ses idées pédagogiques, le traducteur français du traité de l'Éducation des Enfants, (1) a signalé au cours de sa traduction de nombreux emprunts qu'il dit faits à Montaigne. Mais si en matière pédagogique, Locke a pris comme base de son système, comme en philosophie l'œuvre d'un écrivain français, c'est néanmoins surtout grâce à lui que les idées dont il s'est fait l'interprète se sont frayées une voie en France. Du reste, il ne s'est servi ordinairement

(1) Coste, Ed. 1695.

en France. Du reste, il ne s'est servi ordinairement de son modèle que comme point de départ pour sa conception personnelle. Pour nous, le traité est particulièrement intéressant, à cause des allusions fréquentes qu'y fera Rousseau, soit pour critiquer un principe de Locke, soit pour le recommander.

Les ouvrages de Locke ont dû en effet convenir singulièrement aux esprits français de la première moitié du 18<sup>e</sup> siècle. Un Abrégé de l'Essai sur l'Entendement humain fut publié dès 1688, et une traduction par Coste en 1700 eut plusieurs éditions. Le traité de l'Éducation des Enfants, traduit par Coste dès 1695 (Locke le publia en 1693), reçut avant 1750 au moins sept éditions, selon M. Wornet. (1) A la fin du long règne de Louis XIV, les tendances libérales, qui s'étaient cachées aux autorités pendant la période absolutiste, se répandent dans le public. Pendant la régence, on étale dans la haute société un genre de libertinage cynique. S'il est vrai que les hommes de la Régence "n'étaient que des libertins, ils n'étaient pas encore des philosophes (2)", c'est Aubertin qui le dit, il est également vrai, comme cet écrivain l'indique, que sous les dehors frivoles de la vie mondaine, l'esprit philosophique est en train de se former, et le mouvement qui en-

1. Origines Intellectuelles, p.62.

2. L'Esprit public au 18<sup>e</sup> Siècle, p.61.



traînera les esprits vers la Révolution a déjà commence.  
 Or, dans la philosophie de Locke, qui avait, suivant d'Alembert, dans le Discours préliminaire, créé la métaphysique, "à peu pres comme Newton avait créé la physique", on trouva précisément le système qu'il fallait aux intelligences éveillées du début du siècle. "Dans l'Essai, écrit M. Brehier, Locke parlait, à propos de l'entendement, des objets propres à la métaphysique, l'idée d'infini, la question de la liberté, la spiritualité de l'âme, l'existence de Dieu et du monde extérieur; mais ces sujets sont traités moins pour eux-mêmes qu'avec le désir de déterminer jusqu'où va l'esprit humain en des questions de ce genre<sup>(1)</sup>". Après Descartes, Locke exigea qu'on se fît une philosophie personnelle et ouvrit ainsi un chemin à ceux qui ne demandaient pas mieux que de rejeter toutes les traditions.

L'accueil qu'on fit en France aux idées de Locke s'explique d'une autre façon<sup>on</sup>. Au moment où les principes libertins gagnaient le grand public, où l'on abandonnait l'ascétisme de la morale chrétienne pour adopter une morale "naturelle", Locke contribua, pour sa part, à faire accepter cette morale des honnêtes gens, en la donnant

(1) Histoire de la Philosophie, t.II, p.319.

comme idéal a son élève "En morale, comme ailleurs, écrit M. Lanson, par Shaftesbury, Locke ou Mandeville, l'Angleterre nous offre les exemples et les résultats d'une raison appliquée aux faits et respectueuse de l'expérience; les affirmations de la conscience du gentleman et le respect de l'utilité sociale déterminent les réflexions de ces philosophes<sup>(1)</sup>". Nous verrons tout à l'heure le rôle joué par Shaftesbury dans cette transformation que subissait la morale dans la philosophie du 18<sup>e</sup> siècle. Jetons d'abord un coup d'oeil sur le traité de l'Éducation des Enfants.

Le système pédagogique de Locke ne se comprend que par rapport à sa doctrine philosophique. Prenant son point de départ dans la réaction cartésienne à la scolastique, Locke débute dans l'Essai sur l'Entendement humain par une critique de l'innéisme qui avait fait le fondement du système de Descartes. La révolution provoquée par Locke, révolution qui devait influencer profondément sur l'enseignement, c'était de donner aux connaissances une base dans les sens. Substituant au raisonnement abstrait l'expérience et l'observation, Locke contribue par là à affranchir les sciences de la tyrannie des méthodes mathématiques de déduction. Malebranche, qui avait nié la

(1) "Le Rôle de l'Expérience dans la Formation de la Philosophie au 18<sup>e</sup> siècle en France."



possibilité d'atteindre la vérité au moyen des sens, avait recommandé, on s'en souviendra, de nourrir l'esprit de l'enfant de notions abstraites. Pour Locke, au contraire, les sens sont les intermédiaires nécessaires entre la réalité et l'esprit. En voulant instruire les enfants, on doit donc commencer par les sens pour arriver à l'intelligence. Ce principe pédagogique, déjà admis par quelques rares esprits, va acquérir une importance considérable au cours du siècle, grâce surtout à l'usage que Rousseau en fera dans son Emile.

Du reste, en faisant un choix rigoureux entre les objets qu'on offre à l'enfant, on peut déterminer en quelque sorte le caractère de son esprit. Le système métaphysique de Locke comporte nécessairement une foi à la toute-puissance de l'éducation. "Je crois pouvoir assurer, écrit-il, que, de cent personnes, il y en a quatre-vingt-dix qui sont ce qu'ils sont, bons ou mauvais, utiles ou inutiles à la société par l'éducation qu'ils ont reçue. C'est de là que vient la grande différence des hommes<sup>(1)</sup>". Puisque l'esprit de l'enfant ressemble à une cire molle, il est aisé dès le début d'en faire ce qu'on veut. Et comme les impressions venues des sens

(1) De l'Education des Enfants, p.2.

(2) L'Emile, pp.34, 39.

(3) De l'Homme, Sect.2. Voir, p.185.

s'inscrivent sur une table rase, il est évident que les premières impressions fournissent la base du caractère. "Elles ont, selon Locke, des conséquences très importantes et d'une longue durée<sup>(1)</sup>". Nous naissons capables d'apprendre, écrira Rousseau, mais ne sachant rien, ne connaissant rien... Dès le commencement de la vie, où la mémoire et l'imagination sont encore inactives, l'enfant n'est attentif qu'à ce qui affecte actuellement ses sens; ses sensations étant les premières matériaux de ses connaissances, les lui offrir dans un ordre convenable, c'est préparer sa mémoire à les fournir un jour dans un même ordre à son entendement<sup>(2)</sup>". Tout le long du 18<sup>e</sup> siècle, on continuera à attribuer aux connaissances une origine purement sensualiste, suivant en ceci, après Locke, Condillac qui vulgarisa la doctrine chez ses contemporains.

Mais Helvetius mènera plus loin encore que Locke les conséquences pédagogiques de la philosophie nouvelle. Déclarant qu' "éclairé par Locke, l'on sait que c'est aux organes des sens qu'on doit ses idées<sup>(3)</sup>", il s'appuie sur ce principe pour en déduire sa maxime favorite, à savoir, que les différences des esprits ont pour origine unique celles de l'éducation. À ce propos il écrit: "Quintilien,

(1) O.c., p.2.

(2) L'Emile, pp.34, 39.

(3) De l'Homme, Sect.2. Keim, p.185.

Locke et moi disons: L'inégalité des esprits est l'effet d'une cause connue, et cette cause est la différence de l'éducation". En réalité, personne avant Helvétius ne s'était avisé de dire que le génie n'est qu'un fruit de l'éducation.

Que Locke ne pût approuver le système pédagogique de son temps, cela va sans dire. Il regrettait souvent d'avoir fait ses études à Oxford, croyant devoir le succès de ses travaux intellectuels uniquement à ses propres efforts. En particulier il reproche à ses maîtres une érudition étroite. Les critiques qu'il lance contre l'éducation contemporaine en Angleterre sont celles mêmes qu'on ne cessera d'entendre en France dans les années qui vont suivre. Partout l'éducation est devenue trop intellectuelle, et elle ne convient plus qu'à une petite minorité des élèves: de là, le peu de prise qu'elle a sur les esprits de la jeunesse. Les jeunes gens au sortir du collège oublient vite ce qu'ils y ont appris, et se jettent dans les jouissances de la vie mondaine. Selon Locke, par contre, l'enseignement devrait viser principalement la vertu. Au lieu d'approfondir les sciences - ce qui est l'affaire de l'élève une fois son éducation terminée, - on ferait mieux de s'attacher à en donner le goût. Locke s'appuie un peu trop

sur sa propre expérience qui confirme celle des philosophes contemporains en France. À ce moment évidemment en dehors des Universités, on dépassait l'instruction qui s'y donnait. Le corps enseignant était trop lié aux pouvoirs, trop ami des traditions pour aller de front avec les découvertes scientifiques et les progrès dans la pensée qui marquaient l'époque.

Mais Locke n'entend point pour sa part, rendre les collèges plus savants. Il est bien éloigné d'avoir une conception intellectuelle de l'éducation. Aux méthodes ordinaires, il oppose celle "qui dans les différentes conditions des hommes serait la plus propre pour en faire des gens vertueux, utiles à la société, et habile chacun dans sa profession<sup>(1)</sup>". Évidemment cette éducation qui vise à former l'honnête homme ne ressemble en rien à celle des écoles. "C'est le latin et la science qu'on considère surtout dans cette affaire, d'où il arrive que l'on fait dépendre le point essentiel de l'éducation d'un gentilhomme du progrès qu'il fait dans les choses dont une grande partie n'intéresse en rien sa profession, qui consiste à s'entendre aux affaires du monde, à avoir des manières conformes à son rang, et à se distinguer dans son poste

(1) O.c., Épître Dédicatoire.

en servant dignement sa patrie<sup>(1)</sup>". Locke attribue une grande importance au succès dans le monde et met au premier rang des qualités à cultiver la civilité qu'il définit, en la comparant au savoir et à la prudence, comme "la plus excellente de ces choses, la plus avantageuse à l'homme et en particulier à une personne de bonne maison... une qualité qui est absolument nécessaire pour acquérir l'estime et l'affection des autres hommes et pour le rendre agréable ou supportable a lui-même, et sans laquelle il ne saurait être heureux<sup>(2)</sup>". Il y a dans cette conception pédagogique, qui met le succès social au premier rang des vertus, un caractère essentiellement utilitaire, très opposé à l'idéal moral élevé qui distingue les écrits des grands pédagogues français, tels que Bossuet et Fénelon, des dernières années du 17<sup>e</sup> siècle. En France, cependant, au début du 18<sup>e</sup> siècle, par exemple chez Mme. Lambert, nous retrouverons cette préoccupation avec les vertus sociales, qui domine dans le traité de l'Education des Enfants de Locke. Remarquons que cette conception du philosophe anglais rappelle la sagesse qui, selon Montaigne "a pour but la vertu, qui n'est pas comme dit l'école, plantée à la tête d'un mont coupé, raboteux et inaccessible<sup>(3)</sup>". S'élevant contre les pédants, Montaigne

(1) O.C., p.167.

(2) O.C., p.260.

(3) Villey, I. p.207.



continue: "Pour n'avoir hanté cette vertu suprême, belle, triomphante, amoureuse, délicieuse pareillement et courageuse, ennemie professe et irréconciliable d'aigreur, de desplaisir, de crainte et de contrainte, ayant pour guide nature, fortune et volupté pour compagnes; ils sont allez, selon leur foiblesse, faindre cette sotte image, triste, querelleuse, despitée, menaceuse, mineuse, et la placer sur un rocher à l'escart, emmy des ronces, fantosme à estonner les gens<sup>(1)</sup>". Pour Locke, comme pour Montaigne, le savoir ne se conçoit pas sans rapport à la vie générale de l'homme. L'éducation selon Locke doit introduire l'élève à la vie, le préparer à jouer un rôle dans la société<sup>(2)</sup>.

Lorsqu'il aborde le problème pratique, notre philosophe recommande de cultiver le plus tôt possible la raison chez l'enfant, afin de l'amener à la vertu. La conviction que l'entendement influe nécessairement sur la morale, qui a son origine dans la philosophie de Descartes a persisté tout le long du 18<sup>e</sup> siècle, témoin les efforts des Encyclopédistes pour éclairer leurs contemporains, témoin aussi les projets des révolutionnaires destinés à rendre l'instruction universelle. Il faut, suivant

(1) Essais, t. I. 208.

(2) Letter to Peterborough, citée par Lord King, p. 7.

Locke, commencer par faire raisonner l'élève sur des sujets à sa portée. Alors, si les parents ont évité de corrompre le naturel de l'enfant, il sera capable de mettre un frein à ses desirs. Sauf pour cet assujettissement à la raison, Locke tient à ce qu'on laisse les enfants dans la pleine jouissance de la liberté. Sans cette discipline intérieure, on manque absolument les dispositions pour se pousser dans le monde. Car, "celui qui est honnête homme et vertueux, il faut l'avoir rendu tel réellement et dans l'intérieur". Somme toute, Locke préfère comme Rousseau à des manières affectées qui ne comportent aucune vertu solide, "la simple et grossière nature". Il faut donc dans l'enseignement faire tout contribuer à cette fin, ce qui explique la préférence de Locke pour une éducation domestique. Personne à son avis, ne saurait garantir l'élève des mauvaises influences morales d'une instruction prise en compagnie d'une troupe d'enfants déréglés. Il n'y a point besoin de signaler dans tout ceci la part qui revient à Locke dans la formation de la doctrine pédagogique de Rousseau. Ce dernier n'a jamais du reste prétendu nier l'influence du philosophe anglais sur ces idées.

La ressemblance entre les conclusions des deux pédagogues est aussi évidente à propos de l'éducation



corporelle. Comme tout le bonheur du monde se réduit pour Locke à avoir un esprit bien réglé dans un corps sain, il ne manque pas de nous fournir des conseils sur ce dernier point. Il suffit de nourrir chez l'enfant le goût de la simplicité, et de l'exposer autant que possible aux rigueurs du temps. Dans la famille du ministre d'état, Shaftesbury où il avait été engagé comme précepteur, Locke avait eu l'occasion de mettre en pratique ses conseils relatifs à l'endurcissement corporel. Un des fils rend témoignage au succès des méthodes employées, se disant reconnaissant des soins qui les avaient rendus, lui et ses frères, robustes et sains. Les principes de Locke à ce sujet se résument dans une maxime qui se trouve au début du traité, à savoir, que "les gens de qualité devraient traiter leurs enfants comme les bons paysans traitent les leurs", car "on gâte la constitution de la plupart des enfants par trop d'indulgence et de tendresse<sup>(1)</sup>". Dans tout ceci, comme dans la recommandation à tout gentilhomme d'apprendre un métier manuel, Locke se montre le devancier de Rousseau.

Parmi quelques réflexions écrites par le philosophe anglais probablement dans sa jeunesse, et recueillies par son biographe<sup>(2)</sup>, il y en a une qui fait consister le

(1) O.c. p.4.

2. King, II, p.120. "Thus I think".

bonheur dans la santé, la réputation, le savoir, la bien-faisance, et l'espoir de l'éternité. C'est encore l'ordre qu'il suit dans le traité. Tout cet "esclavage de galérien" auquel on assujettit les enfants dans les collèges est peine perdue, car, une fois la vertu assurée, ce qui pour un gentilhomme est le point capital, "la science peut s'acquérir comme par surcroît et fort facilement suivant certaines méthodes". Locke entre dans le détail de ces méthodes. Il s'agit suivant le principe fondamental de l'Essai sur l'Entendement humain, d'instruire l'enfant "en plusieurs sciences... qui tombent sous les sens et qu'on peut apprendre sans autre secours que la mémoire<sup>(1)</sup>", telles l'histoire et la géographie. Se souvenant de son propre expérience, Locke déconseille l'étude de la logique et de la métaphysique, car suivant la façon dont on les enseigne ordinairement, l'étude en est plus propre à dégouter l'enfant de ces sciences que de lui en inspirer l'amour. Du reste, "le bon raisonnement est fondé sur toute autre chose que sur des predicaments et des predicables, et ne consiste pas non plus à faire des arguments en règle<sup>(2)</sup>". Malgré les critiques qu'on n'avait cessé de porter contre la scolastique, on n'avait pas réussi à la bannir de l'enseignement officiel ni en France ni,

(1) P.310.

(2) P.363.

paraît-il, en Angleterre. Il est donc tout naturel que le fondateur d'une philosophie nouvelle s'élève à son tour contre un système démodé, auquel sa doctrine personnelle portait le dernier coup. Locke est pourtant loin de détourner les hommes de la méditation que, dans son essai des Etudes (1677), il place au-dessus des livres. Mais pour atteindre la vérité, il faut méditer sur les idées mêmes dans leur abstraction plutôt que de s'arrêter aux mots, qui ne servent qu'à obscurcir la pensée. Mais cette méditation philosophique n'entre évidemment pas dans les vues pédagogiques du philosophe.

Si Locke s'opposait à l'enseignement ordinaire, c'est qu'il voulait une instruction à la fois utile et agréable, au lieu que celle qu'on donnait dans les écoles mettait l'élève sous une contrainte continuelle, sans aboutir à rien de solide. "Pour moi, écrit-il, j'ai toujours cru qu'on pourrait engager les enfants à faire un plaisir et un divertissement de tout ce qu'on voudrait leur enseigner, et à souhaiter d'être instruits". Il s'agit d'obtenir pour le succès de l'instruction la coopération de l'élève. Reprenant une idée de Montaigne, Locke propose que l'on enseigne le latin par l'usage ou

au moins que l'on se sert de la langue maternelle pour l'enseigner. Le philosophe a peu de temps à perdre sur la poésie, qu'il regarde comme une récréation plutôt qu'une occupation sérieuse. Dans toutes ses recommandations au sujet des enfants, Locke témoigne d'un bon sens pratique, auquel il manque pourtant l'élevation des plus grands pédagogues.

Dans des considérations sur le savoir qu'il met dans son Journal (février, 1677), Locke donne pour but des recherches scientifiques, la découverte de ce qui est utile à notre conservation dans la vie présente et l'étude des principes d'action, qui nous conduiront au bonheur dans la vie à venir. Ainsi pour lui, les deux sciences principales sont la physique et la morale. Le bonheur réside, à ses yeux, d'une part dans les commodités que les découvertes scientifiques nous apportent, d'autre part, il est donné au delà de cette vie, comme récompense d'une conduite conforme aux lois morales. Dans l'instruction relative à la physique, "quoique le monde soit plein de systèmes de cette partie de la philosophie, écrit Locke, je ne saurais dire que j'en connaisse aucun qui soit propre à être enseigné à un enfant, comme une science où il puisse s'assurer de trouver des connaissances certaines

et évidentes, qui est ce que promettent toutes les sciences." (1) Il veut bien pourtant qu'on donne aux enfants une légère idée de tous les systèmes, mais <sup>ceux-ci</sup> qu'ils les regardent comme hypothèses seulement. C'était le moment où les sciences physiques étaient en train de s'affranchir des méthodes déductives. La vraie physique, pour Locke est celle des savants "qui joignent les expériences aux raisonnements au lieu de faire des systèmes purement spéculatifs. Dans l'instruction, il faudrait tenir compte surtout du fait que tout progrès scientifique vient de descriptions de plus en plus exactes de "cette prodigieuse machine", la nature. Au moment où les sciences forçaient enfin une entrée dans les programmes scolaires, Locke posa ainsi un idéal à suivre dans cette partie importante des études.

Le philosophe qui allait provoquer par son système métaphysique une révolution dans la pensée, opérait donc en même temps un revirement comparable en matière pédagogique. Ses critiques portaient en grande partie sur les sujets d'instruction. Ainsi, il remplaça la logique de l'Ecole, science aride, construite sur des principes formels, par la contemplation des idées mêmes, divorcées

(1) O.c., p.379.

autant que possible des mots trompeurs. A la place de l'instruction linguistique, qui figurait si largement sur le programme officiel, il réclamait des sujets qui faisaient un appel direct aux sens, tels que la géographie étudiée sur des cartes et des globes, et l'histoire, "véritable école de la prudence et de la politique". Toujours il gardait en vue les besoins futurs de l'élève, soit par rapport à une profession, soit à l'égard de la vie sociale. Ainsi retranchant du programme le grec, parce qu'on ne l'emploie guère pour le commerce, il y retient le latin, pourvu qu'il soit enseigné d'après les méthodes les plus courtes. Utilitaire, convenant donc admirablement aux esprits français du 18<sup>e</sup> siècle, la doctrine pédagogique de Locke devait prendre une importance considérable au cours du siècle. Rousseau, aussi, saura profiter des conseils pleins de bon sens pratique, qu'il trouvera dans le traité du "sage Locke".

scolaire, et inclinant vers les doctrines cartésiennes et longtemps dénoncées comme dangereuses pour la foi et maintenant devenues aux yeux de juges sévères le plus ferme rempart contre les menaçants progrès du matérialisme et de l'athéisme<sup>(1)</sup>. C'est cette renaissance des études

(1) Histoire de l'Université, 78.



## L'Instruction Publique en France au debut du siecle.

---

L'éclosion des idées philosophiques ne se fera en France que vers 1730. En attendant, l'enseignement officiel se modifiera profondément. Longtemps tenue en soumission, l'Université se relèvera à la mort de Louis XIV pour reparaitre bientôt pendant un moment dans son ancienne splendeur. Si l'approbation des autorités se fait encore attendre, un souffle moderne anime déjà la vieille institution, et le système cartésien s'y établit enfin, au moment du reste où on le dépasse en dehors. Jourdain a résumé ainsi les progrès réalisés; "(Mais) au moment où les traditions de la politique du grand roi étaient abandonnées, il est curieux d'observer comment l'Université de Paris faisait effort sur elle-même pour élargir les bases de son enseignement, s'ecartant doucement d'Aristote et de la scolastique, et inclinant vers les doctrines cartésiennes si longtemps dénoncées comme dangereuses pour la foi et maintenant devenues aux yeux de juges sévères le plus ferme rempart contre les menaçants progrès du matérialisme et de l'athéisme<sup>(1)</sup>". C'est cette renaissance des études

(1) Histoire de l'Université, 76.



universitaires, cette réaffirmation de l'idéal humaniste en face du mouvement philosophique naissant que nous allons étudier maintenant chez Rollin.

### Rollin et l'Université.

Appelé au rectorat de l'Université en 1694, après s'être distingué comme élève du Collège de Plessis, et ensuite comme professeur de rhétorique, Rollin, réformateur illustre des méthodes d'enseignement, offre un contraste frappant avec le philosophe anglais presque contemporain, que nous venons de considérer du point de vue pédagogique. Car, tandis que Locke gardait un souvenir assez désagréable de ses études à Oxford, et se faisait un système de philosophie opposé à tout ce qu'il y avait appris, Rollin, pour sa part, est rempli de reconnaissance pour ses maîtres et son collège. Il consacre sa vie entière à l'étude et à l'enseignement des belles-lettres, pour lesquelles ses études de jeunesse lui donnèrent le goût. Enfin, il remporta du collège Du Plessis - réputé d'ailleurs un des meilleurs de l'époque - une conception si haute d'une bonne éducation que, parvenu au principalat du collège de Beauvais en 1696, "espèce de désert

où il n'y avait que très peu d'écouliers et pas de discipline", il réussit à en faire un jardin fleurissant, modèle pour d'autres collèges qui participent au délabrement général.

Dès sa promotion au rectorat de l'Université, ayant visité plusieurs des collèges sous sa juridiction, le recteur, muni de tout ce qu'il y avait de meilleur dans les idées de ses prédécesseurs, entreprit de réformer les abus qui se trouvaient dans les méthodes des moins bonnes de ces établissements.

Rollin avoue franchement sa dette envers ses prédécesseurs. Lié aux jansenistes les plus célèbres, il avait été lui-même gagné aux principes de la secte par suite d'une visite à Port-Royal en 1693. Cette circonstance allait, par l'opposition qu'elle suscita chez les autorités, influencer profondément sur sa carrière, et finira par entraîner sa démission du collège. Ce fut pendant cette retraite forcée qu'il se donna entièrement aux travaux littéraires, en particulier au célèbre Traité des Études, qui parut dans les années 1726-28. Cet ouvrage porta d'abord le titre d'Observations sur la manière d'enseigner et d'étudier les belles-lettres par rapport à l'esprit et le coeur". Voici ce que l'auteur en dit lui-

même: "Mon dessein dans cet ouvrage, n'est pas de donner un nouveau plan d'études, ni de proposer de nouvelles règles et une nouvelle méthode d'instruire la jeunesse; mais seulement de marquer ce qui s'observe sur ce sujet dans l'Université de Paris, ce que j'ai vu pratiquer par les maîtres, et ce que j'ai tâché moi-même d'y observer, en suivant leurs traces<sup>(1)</sup>". C'est évidemment aux Collèges de Flessis et de Beauvais que Rollin fait allusion, qui n'étaient, nous allons le voir, en aucun sens, représentatifs de la pratique générale.

Ecclésiastique par ses origines, l'Université gardait encore au début du 18e siècle bien des traces de ses rapports avec l'Eglise. Comme les séminaires proprement dits n'existaient pas avant le 17e siècle, les prêtres avaient toujours été recrutés dans les collèges, ce qui donnait une apparence fort sévère à ces institutions. Voici ce qu'en écrit Fierté dans son étude sur Rollin: "L'esprit de mortification, l'absence de tout plaisir, l'habitude de la méditation favorisée par la tristesse des lieux étaient autant de conditions jugées utiles pour former de jeunes lévites<sup>(2)</sup>". Quant à la discipline, ou

(1) De la Maniere etc., Ed. 1732, Amst. I, p.72.

(2) O.c. p.134.

elle était impitoyable, ou la licence et l'insubordination régnaient. Au cours de ses visites aux collèges de Paris en 1696, Rollin constate un grand désordre dans la majorité d'entre eux, et y propose des remèdes. Au collège d'Autun, par exemple, il trouve l'explication de la "déplorable discipline" dans le fait que les boursiers y restent trop longtemps sans prendre les grades nécessaires, et il y fixe un temps pour les différents grades. Ailleurs (Saint-Michel) trouvant les boursiers indociles, Rollin commande au principal de leur faire une fois par semaine une conférence sur la doctrine chrétienne et d'exiger d'eux des certificats attestant que leur travail a été satisfaisant. Voici l'observation curieuse faite par Rollin au sujet du Collège de Montaigu: "De l'enquête qui a été faite, il résulte qu'une discipline sévère et même un peu dure y est rigoureusement observé; exception est faite pour trois boursiers qui, parvenus à la fortune, ont subi la corruption et la contagion des richesses et ont secoué toute espèce de joug. Ils ont fait mépris des règlements du collège et se sont livrés à l'oisiveté et à l'inertie, tant il est vrai que la pauvreté est le puissant stimulant du travail, de la discipline et de toutes les vertus<sup>(1)</sup>".

(1) Fierté, Appendice. P.397 et seq.

On comprend que Rollin fut frappé par cette circonstance, si l'on se rappelle que le caractère propre de l'Université était de faciliter aux plus humbles les moyens de s'instruire. On ne doit pas omettre non plus ce que le recteur dit au sujet de son ancien collègue, Plessis-Sorbonne: "L'enquête a démontré que la piété et les études étaient également florissantes dans le collège: que la discipline y était rigoureusement observée; que la paix et la concorde entre tous était parfaite. C'est pourquoi le Recteur a félicité tout le personnel et chacun en particulier de l'excellent état du collège, heureux de manifester publiquement envers cette maison du Plessis où il avait puisé dès son enfance les principes de la vertu et reçu les premières leçons des belles-lettres..."

De ces enquêtes faites par Rollin, et de tout ce que nous avons déjà dit au sujet de l'Université, on peut conclure au besoin urgent de réforme. Les membres de l'Université commençaient d'ailleurs à s'en rendre compte eux-mêmes, car ils poussaient Rollin à écrire son Traité des Études. D'autre part, la concurrence suscitée par les collèges rivaux des Jésuites contribua sans nul doute à éveiller un désir de réforme. Car, malgré la



formalité des études, par l'animation avec laquelle ils faisaient leurs cours et par l'émulation qu'ils savaient exciter chez leurs élèves, les Jésuites avaient réussi à rendre leurs établissements attrayants, et enlevaient ainsi aux collèges universitaires des élèves qu'on aurait été bien aise d'y voir inscrits. Du reste, les maîtres jésuites, mieux qualifiés que ceux de l'Université, et préparés définitivement à leur vocation, remplissaient dignement leur tâche. Rollin eut le mérite de le voir et c'est pour les maîtres qu'il composa principalement son traité.

L'Université de Paris se propose, selon Rollin, trois objets principaux dans son enseignement, à savoir la science, les mœurs et la religion. Il s'agit donc de former l'homme, le citoyen, et le chrétien. Quant à l'utilité de la science, Rollin n'a aucun doute. "On voit tous les jours, qu'à mesure que les sciences passent chez de nouveaux peuples, elles les transforment en d'autres hommes; qu'en leur donnant des inclinations et des mœurs plus douces, une police mieux réglée, des lois plus humaines, elles les tirent de l'obscurité où ils avaient languì jusque-là et de la grossièreté qui leur était naturelle<sup>(1)</sup>". Les idées de

(1) O.c., p.5.

Rollin sur la valeur des études ressemblent assez à celles des solitaires. Comme tous les jansénistes il croit que, nés dans les ténèbres de l'ignorance, nous avons besoin de lumières pour échapper aux vices qu'entraîne l'ignorance. En particulier, l'étude des sciences donne à l'esprit, selon Rollin, de la justesse et c'est là la qualité que toute éducation devrait avoir pour but essentiel de cultiver.

Venant aux mœurs, on constate que le Recteur subordonne les sciences aux mœurs, préférant l'honnête homme à l'homme savant, suivant le principe de Locke. Ainsi, il ne veut pas que les belles-lettres et les sciences soient considérées comme une fin des études, mais plutôt comme un moyen de communiquer la vertu. Dans les études littéraires et historiques on devrait chercher à mettre en avant des maximes morales, sans pourtant que cela soit évident. Rollin, à l'instar des jansénistes déplore les vices du siècle, dont il est fort difficile d'éloigner les enfants. Tout en recommandant aux parents d'écarter de leurs enfants les mauvais exemples, il se garde bien d'admettre au collège ceux chez qui il soupçonne des dispositions vicieuses, par crainte de la contagion. Car, on reprochait surtout aux collèges de l'époque leur mauvaise



influence sur les mœurs. L'éducation morale doit, selon Rollin, se compléter par la religion, vraie fin de toute instruction. Remarquable par sa piété, le recteur, outre ses réformes de détail, opéra par son heureuse influence personnelle un changement bienfaisant à la fois chez les maîtres et les élèves.

Latiniste et helléniste renommé, Rollin était réputé savant autant que pédagogue. Cultiver le bon goût littéraire, qui est une affaire de jugement, est la partie principale des études littéraires, car "le bon goût de la littérature se communique même aux mœurs publiques et à la manière de vivre<sup>(1)</sup>". Rollin est évidemment d'avis que la vie du savant est incompatible avec les grands vices. Pour lui, le mauvais goût signifie l'excès, et il va jusqu'à dire, suivant les tendances de la critique janséniste, que la licence du style indique chez l'auteur un esprit dépravé et corrompu. Naturellement disposé à l'étude des lettres, Rollin se donne beaucoup de peine pour justifier ses intérêts littéraires. D'ordinaire, les solitaires, Pascal entre eux, s'étaient détournés des arts. Chez Rollin l'amour des lettres peut co-exister avec une piété de devot.

(1) O.c. I. p.62.

Quoiqu'en général le recteur paraît suivre de très près la pratique en usage dans le Collège de Beauvais où il avait été principal, il se montre néanmoins innovateur sur deux points essentiels, l'enseignement de la langue française, et celui de l'histoire. A l'Université, comme aux collèges jésuites, on continuait l'usage du latin entre les élèves, et on étudiait le latin en se servant du latin. Sans prétendre nier l'importance des études classiques, Rollin tâchait de faire place dans le programme pour la langue maternelle. Il introduisit dans son collège la Grammaire Raisonnée de Port-Royal, et désormais, sauf dans les dernières classes les élèves se communiquaient entre eux en français, Rollin explique les raisons de cette réforme. Selon lui, la difficulté de la langue "étrécit en quelque sorte l'esprit des jeunes gens en les tenant dans une gêne et contrainte qui les empêche de s'exprimer librement <sup>(1)</sup>", tandis que la principale préoccupation du maître devrait être précisément d'exciter ses élèves à penser. Remarquons en passant qu'en écrivant son traité Rollin crut devoir s'excuser de ne pas s'être servi du latin, quoiqu'il en ait "beaucoup plus d'usage que de la langue française". Mais il a voulu être utile aux jeunes

(1) O.c., p.272.

gens qui n'étaient point encore très habiles et il lui "a paru avantageux de mettre tous les pères et les mères à portée de lire ce traité sur les études et de connaître par ce moyen ce qu'il est nécessaire qu'on apprenne à leurs enfants<sup>(1)</sup>" Ainsi par son oeuvre, autant que par ses conseils, Rollin sert la cause de la langue française. C'est à ce moment même que l'Académie y dirigeait l'attention par son dictionnaire, dont la première édition parut en 1694, suivie en 1701 et 1709 par d'autres moins volumineuses. L'Académie avait fait rédiger en même temps une grammaire, tâche qu'elle confia à Regnier, son secrétaire perpétuel. Rollin l'employa à côté de celle de Port-Royal. Le recteur se montre donc tout favorable aux progrès de la langue française et son influence à l'Université était une arme puissante dans la lutte qui s'engageait à ce sujet.

Rollin consacre tout le troisième volume du traité à l'étude de l'histoire dans laquelle il trouve un fonds de morale pour l'enseignement. Il s'est attaché par conséquence surtout aux parties dont on pourrait tirer un grand nombre "de faits considérables, de modèles éclatants de toutes sortes de vertus, de principes utiles pour la conduite la vie<sup>(2)</sup>". Il s'agit bien entendu de

(1) Ibid, p.76

(2) T. III, Avertissement.

l'histoire ancienne, à laquelle Rollin avait déjà consacré plusieurs ouvrages importants. Il recommande l'histoire française, qui ne faisait pas encore partie des programmes scolaires, mais uniquement pour l'étude privée. Pour que l'histoire devienne une vraie école de morale, elle doit, Rollin le comprenait, être fort bien enseignée. Faire voir aux élèves dans le passé "un miroir fidèle de leurs devoirs et de leurs obligations<sup>(1)</sup>", c'était là que devait tendre tout enseignement historique. L'histoire est pour Rollin, comme pour Locke propre à tous les âges et à toutes les conditions; elle est "l'école commune du genre humain". En présentant une vue générale des siècles écoulés, elle élargit l'esprit, car, au lieu de nous renfermer dans les bornes d'un seul siècle, nous allons puiser chez les anciens dans cette "source des bons conseils et de la prudence la règle de la conduite et des mœurs<sup>(1)</sup>".

Rollin termine ses réflexions sur les divers sujets par quelques considérations sur l'étude de la philosophie. Il se plaint de son ignorance personnelle de la matière dont il traite l'attribuant pourtant en partie à l'éducation qu'il avait reçue. Et en vérité, comme nous avons déjà observé plusieurs fois, pendant la

(1) T.III, p.6

(2) O.c., t. III, p.1.

jeunesse de Rollin la philosophie moderne n'avait pas encore été admise officiellement dans les programmes des collèges. Rollin, d'accord avec bon nombre de ses contemporains est d'avis qu'on pourrait tirer profit de ce sujet à l'Université, en le faisant "contribuer, explique-t-il, à régler les mœurs, à perfectionner la raison et le jugement, à orner l'esprit d'une infinité de connaissances également utiles et curieuses; et, ajoute-t-il, ce que j'estime infiniment plus, à inspirer aux jeunes gens un grand respect pour la religion, et à les prémunir par des principes solides contre les faux et dangereux raisonnements de l'incrédulité, qui ne fait tous les jours parmi nous que de trop grands progrès<sup>(2)</sup>". Toute bornée qu'elle est, cette conception du rôle de la philosophie était toutefois assez avancée pour l'époque. Cartésien, Rollin adopte pour la logique les méthodes et l'Art de Penser de Port-Royal, et met Descartes et Malebranche sur le programme de l'Université. "A l'égard de la philosophie, écrit Jourdain dans son Histoire de l'Université de Paris, Rollin est principalement le témoin du changement qui s'était opéré dans les esprits... Le Traité des Études constate d'importants progrès dans l'enseignement public et en prépare de nouveaux<sup>(2)</sup>".

(1) Ibid, T. IV. p.232. (2) O.c. t.I, 202.



Le sixième livre du traité est consacré au gouvernement intérieur des collèges et Rollin prend ici l'occasion de passer en revue ses principes pédagogiques. Quant à l'importance de l'éducation, il croit comme Locke, que "lorsque les esprits sont encore tendres et flexibles, on les manie et on les tourne à son gré, surtout si l'on use de la persuasion. Janséniste, il ne s'oppose pourtant pas à la "noble émulation", employée dans les collèges. C'est même ce qui à son avis donne la supériorité à une éducation publique. Au sujet de Locke, à qui il s'oppose sur ce point, Rollin constate que les écrits du philosophe, fort répandus en France sont estimés avec raison. Selon notre recteur, Locke n'a pas fait assez de cas des belles-lettres. Rollin non plus ne veut qu'on les étudie que comme "instruments pour de meilleures choses". Son point de vue se résume ainsi: "Le but des maîtres, dans la longue carrière des études, est d'accoutumer leurs disciples à un travail sérieux; de leur faire estimer et aimer les sciences, d'en exciter en eux une faim et un soif qui, au sortir du collège les leur fassent chercher; de leur en montrer la route, de leur en bien faire sentir l'usage et le prix; et par là de les disposer aux

(1) O. S. S. IV, p. 223.

(2) Marquet, *Origines Intellectuelles*, p. 22.

différents emplois où la providence divine les appellera. Le but des maîtres encore plus que cela est de leur former l'esprit et le cœur, de mettre leur innocence à couvert: de leur inspirer des principes d'honneur et de probité; de leur faire prendre de bonnes habitudes; de corriger et vaincre en eux par des voies douces les mauvaises inclinations qu'on y remarque<sup>(1)</sup>"; profession de foi suffisamment janséniste pour faire dire à Diderot que Rollin n'avait pour but que "de faire des prêtres ou des moines des poètes ou des orateurs<sup>(2)</sup>".

A quel point Rollin devance-t-il ses contemporains, et quelle a été l'influence du Traité des Études, voilà les deux problèmes qui se posent à l'égard de son oeuvre. Rollin lui-même n'a prétendu à aucune originalité; il donne comme but de son travail au contraire de répandre des principes déjà appliqués dans les collèges de l'Université. Aux professeurs de la Faculté des Arts, il adresse une lettre en latin, où il dit: "(Je me propose) de mettre par écrit et de fixer la méthode d'enseignement usitée depuis longtemps parmi vous, et qui jusqu'ici ne s'est transmise que de vive voix et

(1) O.c. t. IV, p.323.

(2) Mornet, Origines Intellectuelles, p.62.



par une espèce de tradition; d'ériger autant que j'en suis capable un monument durable des règles et de la pratique que vous suivez dans l'instruction de la jeunesse, afin de conserver dans toute son intégrité le vrai goût des belles-lettres, et de le mettre à l'abri s'il est possible, des altérations et des injures du temps<sup>(1)</sup>". Conservateur, retardataire de certains points de vue - il ne tient aucun compte des progrès scientifiques de son époque - Rollin a néanmoins dignement rempli la tâche qu'il s'était donnée. L'intendant d'Aguesseau lui en sait gré dans ces termes: "J'envie presque à ceux qui étudient à présent, un bonheur qui nous a manqué, je veux dire l'avantage d'être conduits dans la carrière des belles-lettres par un guide d'un goût si sur<sup>(2)</sup>". Conduite par Rollin, la jeunesse était mise à même de puiser dans l'antiquité cette urbanité que le recteur envisageait comme le vrai but des humanités.

Professeur des plus distingués des belles-lettres, Rollin savait joindre aux grands modèles de l'antiquité, ceux de son pays. Précisément au moment où l'on réclamait de toutes parts une réorganisation des études, il indiquait à ses contemporains les moyens

(1) Citée par Jourdain, O.c. p.196.

(2) Ibid.

propres à améliorer les collèges, sans cependant en révolutionner la pratique. Continuateur de l'oeuvre des solitaires, le recteur rendait ainsi générales les réformes tentées par les solitaires trois quarts de siècle auparavant. "Toutes ces idées généreuses et pratiques, écrit Fierté, résumant l'oeuvre pédagogique de Rollin, seraient restées sans effet si elles n'avaient été vulgarisées par un homme d'une haute autorité et d'une expérience consommée. Rollin fut ce vulgarisateur qui imprima aux études une direction sage et nouvelle<sup>(1)</sup>". Au moment où l'Université perdait son prestige et laissait passer la primauté dans le domaine de l'enseignement entre les mains de ses rivaux les Jésuites, l'activité de son recteur réussit à ranimer l'enthousiasme presque éteint du corps officiel pour la gloire de son passé. Si en dehors du cercle universitaire, les progrès scientifiques dépasseront bientôt de nouveau l'instruction des collèges, Rollin restera néanmoins et jusque vers la fin du siècle la grande autorité en matière d'instruction publique. En 1762, lors de l'expulsion des Jésuites de leurs collèges, on ne fera que reprendre les idées exprimées dans le Traité des Études. Rolland dans son Compte

(1) O.c., p.221.

## Chapitre IX

Rendu de 1768, qui devait définir la pratique à suivre dans tous les collèges du royaume se fera encore une fois l'interprète de l'ancien recteur, vénéré alors partout dans le monde pédagogique. Pour tous ses successeurs il est devenu, comme pour Rousseau, "le bon Rollin."<sup>(1)</sup> 1730, l'influence de la pensée anglaise pénètre d'autant plus rapidement en France que c'est ici que les penseurs anglais ont trouvé l'inspiration de leurs doctrines. En Angleterre, selon Hume, "une pléiade de doctes s'emploie à monoyer l'âge et à hardir par son exemple les mécontents français auxquels elle donne le ton."<sup>(2)</sup> Avant 1702, la plupart des ouvrages de Locke ont déjà paru en France, de sorte que Voltaire à son retour d'Angleterre a eut qu'à présenter les doctrines courantes. A Locke, en "joint, écrit A. Morel, tout un cortège de moralistes et de théologiens doctes."<sup>(3)</sup>

(1) L'Emile, p.122.

Et c'est au moment où Locke, par son enseignement la morale qui subit les modifications les plus profondes. On se détourne de plus en plus des rigueurs du christianisme pour se livrer aux plaisirs qu'il avait prescrits. Les jouissances mondaines ne figurent plus comme des vices et tout ce qui avait provoqué l'opposition de Pascal re-

(1) De Pascal à Chateaubriand, p.161.

(2) La Pensée Française, p.36.

Chapitre IX

Pédagogues du début du siècle, précurseurs de Rousseau.

---

Au moment où Rollin introduisait ses réformes à l'Université, les tendances memes contre lesquelles il avait lutté allaient leur train dans le monde. Pendant les années 1700-1730, l'influence de la pensée anglaise pénètre d'autant plus rapidement en France que c'est ici que les penseurs anglais ont trouve l'inspiration de leurs doctrines. En Angleterre, selon Monod, "une pléiade de déistes s'emploie à monnayer Bayle et enhardit par son exemple les mécréants français auxquels elle donnera le ton (1)". Avant 1700, la plupart des ouvrages de Locke ont déjà paru en France, de sorte que Voltaire à son retour d'Angleterre n'eut qu'à préciser les doctrines courantes. À Locke, on "joint, écrit M.Mornet, tout un cortège de moralistes et de théologiens déistes (2)". Et dans ce mouvement des idées, c'est évidemment la morale qui subit les modifications les plus profondes. On se détourne de plus en plus des rigueurs du christianisme pour se livrer aux plaisirs qu'il avait proscrits. Les jouissances mondaines ne figurent plus comme des vices et tout ce qui avait provoqué l'opposition de Pascal re-

(1) De Pascal à Chateaubriand, p.181.

(2) La Pensée française, p.33.

paraît ouvertement. La recherche du bonheur prend la place de la poursuite de la vie éternelle.

Dans la formation de l'esprit mondain, il faut accorder une part d'influence considérable à l'instruction publique, celle qu'on donnait dans les collèges jésuites. D'une part, afin de s'attirer des élèves nombreux, les pères n'ont pas hésité à employer les méthodes d'enseignement les plus agréables. Longtemps après qu'on eut banni des universités les représentations dramatiques, elles continuent en faveur dans les collèges de la Compagnie. "Ce sont, écrit M. Chérel, des chrétiens qui, sans crainte, sans inquiétude, s'établissent dans un décor païen ou mondain pour chanter utilement la gloire et la bonté de Dieu<sup>(1)</sup>". Du reste, tandis qu'à l'Université on se contentait de présenter les textes classiques aux élèves tels quels, dans les collèges rivaux, on faisait effort pour faire revivre l'esprit de l'antiquité grecque et romaine. Nous l'avons déjà dit, les maîtres jésuites, pendant leur long noviciat apprenaient soigneusement l'art pédagogique. Enfin, dans les collèges de la Compagnie, on réussit à concilier parfaitement les études littéraires et les exercices de piété suivant la mode jésuite si opposée en ceci à la pratique

(1) De Télémaque à Candide, p.14.

janséniste. C'est ce compromis constant de la part des pères qui leur a valu l'accusation d'avoir aidé les progrès de l'esprit mondain. M.Chérel écrit à ce sujet: "Si les Jansénistes du temps des Convulsions avaient eu un Pascal, ce qu'il aurait reproché aux Révérends Pères cette fois, c'est l'étourderie dans leur complaisance à l'esprit du monde: un manque de méfiance en face du rationalisme qui grandit, une insouciance souriante des dangers que courent la foi et la société chrétienne (1)".

D'autre part, précisément parce que les Jésuites ne préparaient leurs élèves à jouer aucun rôle sérieux dans la vie, ceux-ci se prêtaient facilement au sortir du collège aux plaisirs de la vie sociale. L'artificialité de l'enseignement lui ôtait toute valeur solide. Ecrivant à propos de ceux qui étaient chargés de réorganiser les collèges après l'expulsion des Jésuites en 1762, M.Mornet dit: "Jusqu'à eux les collèges n'ont pas eu d'autre ambition que de donner à leurs élèves des qualités générales de goût; ils leur apprennent à choisir, ordonner, exprimer avec clarté, élégance, éloquence des idées générales applicables à tous les temps et tous les pays. Ils les font vivre dans un monde qui n'est même pas romain, qui est un

(1) O.c., p.14.



monde de convention... Ils ont appris à forger des discours de généraux, de sénateurs, de moralistes romains ou grecs. Mais ils ne seront pour la plupart ni généraux, ni sénateurs, ni moralistes, ni rien d'équivalent.<sup>(1)</sup> Cet enseignement qui ne s'orientait vers aucun but défini était la meilleure préparation possible au libertinage si répandu dans la première moitié du siècle.

Il ne manque pas pourtant de critiques du système, dont nous venons de signaler les vices, Dans les Mémoires du Marquis de \*\*, par l'abbé Prevost, nous lisons: "Il (le fils du duc) avait fait ses études comme un enfant de qualité les fait dans un collège; c'est à dire, qu'il y avait appris quelques mots de latin, et à tourner médiocrement des vers. A l'académie il s'était formé aux exercices du corps; et à monter à cheval, à faire des armes, à danser et à jouer de quelques instruments; mais il ignorait les sciences qui servent à polir et à cultiver l'esprit; de sorte que ce qu'il avait de discernement et de bon goût, il ne le devait qu'à ses talents naturels". Selon l'abbé Prevost l'insuffisance des études n'est égalée que par l'incapacité des maîtres. "J'eus du chagrin, conclut-il, de voir de si belles

(1) Origines intellectuelles, p.171.

dispositions en danger de devenir inutiles, par la négligence ou la grossierete des maîtres.

Les tendances mondaines se reflechissent dans toute la littérature pédagogique de l'époque. Ainsi, l'abbé Pons, dans son Nouveau Systeme d'Éducation de 1718, propose après Locke de remplacer les études actuelles par une éducation destinée à former un honnête homme. D'ordinaire, à son avis, on vise trop à créer des savants. Si l'abbé n'approuvait point "qu'on laissât ignorer la langue latine à un galant homme", il croyait toutefois que les premières années de la vie étaient trop précieuses, pour qu'on les consacrat à cette étude. Du reste, grâce, écrivit-il, à la noble emulation des Français, leur langue est aujourd'hui la plus savante de l'univers... Nous avons en ouvrages français de quoi fournir abondamment à l'éducation la plus complète; nous pourrions absolument parlant, nous passer des langues etrangeres.<sup>(1)</sup> L'abbé qui se range ainsi tout à fait parmi les modernes se montre également liberal quant aux methodes d'instruction. "Montrons à notre disciple, s'écrie-t-il, tous ses devoirs par des cotes riants et nobles qui leur concilient son respect et son amour". Somme toute, si l'abbé est un peu

(1) R.P. Juill. - Déc. 1892.

trop persuadé de la médiocrité d'esprit des enfants, au moins leur aplanit-il autant que possible le chemin des sciences.

Chez Mme. de Lambert, nous retrouvons la conception mondaine de l'éducation. C'est la réputation qui vaut par-dessus tout, à son avis. "En entrant dans le monde, écrit-elle, dans son Avis à son Fils (1728), vous ne pourrez aspirer à rien de plus digne ni de plus convenable que la gloire<sup>(1)</sup>", et précisant sa pensée, elle ajoute, la "gloire des héros". Pour arriver à faire quoi que ce soit, il faut être inspiré par l'idée du succès, au point de négliger même la fortune pour la gloire. Du reste, pour aspirer à l'honneur, il faut selon la marquise, posséder toutes les qualités de probité et de justice. "Je ne souhaite, déclare-t-elle à son fils, rien tant que de vous voir parfaitement honnête homme.<sup>(2)</sup>" Or, le caractère propre de l'honnête homme, c'est de savoir s'entendre avec ses semblables, surtout, remarquons-le en passant, avec ses supérieurs. Si Mme. de Lambert n'exige point de son fils "une piété remplie de faiblesse et de superstition", elle ne veut pas non plus qu'il prenne cet "air de libertinage", commun chez les jeunes gens de

(1) Avis, p.4.

(2) P.24.

l'époque, mais qui "les décrie auprès des personnes raisonnables". Son Avis à son Fils est rempli de maximes banales, destinées à l'amener à bien vivre dans la société, par exemple, qu'il faut régler l'amour-propre et cultiver l'art de plaire dans le monde.

Il y a pourtant chez Mme. de Lambert quelques sentiments d'un caractère plus élevé, sentiments qui lui ont valu l'estime de Fénelon à qui elle avait donné à lire son Avis à sa Fille. "Faites, écrit-elle à son fils, que vos études coulent dans vos moeurs et que tout le profit de vos lectures se tourne en vertu,<sup>(1)</sup>" conseil qui aurait pu être proféré par Locke ou par Rollin. Afin de rendre l'exécution de cette recommandation plus facile, elle continue en enjoignant à son fils de lire principalement l'histoire en y ajoutant la réflexion, afin de discerner le bien et le mal dans les exemples du passé. Elle termine en l'exhortant à travailler bien plus au perfectionnement de son coeur que de son esprit. S'il n'y a rien de très original dans ces considérations de la marquise, elles renferment pour nous une indication des tendances dans la pensée de l'époque. Évidemment les idées que Faret exprima dans son traité de l'Honneste Homme un siècle

(1) O.c., p.80.

auparavant ont gagné la société de la Régence. Mais quel revirement s'est opéré dans les esprits depuis les années où Bossuet prescrivait à son élève royal l'acquisition de vastes connaissances encyclopédiques, ou Fénelon élevait un prince de telle façon qu'il en fit un dévot. En attendant que l'ambition de posséder les lumières nouvelles du 18<sup>e</sup> siècle d'un caractère surtout scientifique, gagne les esprits, on passe par une période de superficialité mondaine. "La politesse, s'écriera Bonneval au début de ses Elements d'Education (1745), est si essentielle au galant homme que sans elle on a de la peine à le souffrir dans la société. Quelques qualités qu'il ait d'ailleurs, elle est, pour ainsi dire, le coloris de la science et des vertus; elle prévient d'abord en faveur de celui qui l'exerce". Voilà où l'on en était venu avec la conception mondaine, conception à laquelle Rousseau donnera le coup de mort.

Mais en attendant la publication de l'Emile en 1762, des pédagogues nombreux réagiront contre les tendances dominantes de l'époque, et offriront des projets de réforme. Parmi eux, "le pédant Crousaz" (c'est Rousseau qui lui accordera ce titre), est un des premiers en ligne de compte.



Accueillant dans son Discours sur la Beauté et l'Utilité des Sciences (1737) les bienfaits des lumières, il déplore la grossièreté des hommes qui ne savent pas s'élever au-dessus des plaisirs des sens et qui sont rebutés par les difficultés d'acquérir une solide instruction. "Certainement, écrit-il dans l'ouvrage cité, si l'homme en connaissait le prix, il n'aurait point de passion qui égalât celle de s'instruire, et d'aller de lumière en lumière". Il va ici au-devant des partisans des lumières.

Professeur de philosophie et de mathématiques à Lausanne, Crousaz avait déjà déclaré dans son Traité de l'Éducation des Enfants (1722), publié quelques années avant le Traité des Études de Rollin, qu'il faut amener les enfants "à prendre dans le goût des sciences et dans le noble désir de s'éclairer une force d'âme qui (les) mette au-dessus de la vanité" et de la volupté. Et il s'empporte contre la négligence des pères, leur enjoignant de tout faire pour soustraire leurs enfants aux vices du siècle par une bonne éducation. Malgré sa grande confiance dans la puissance des lumières, Crousaz n'est pourtant pas d'avis qu'on se hâte trop pour communiquer des connaissances aux enfants. Au contraire il se montre sur



ce point devancier de Rousseau, déclarant que le jeune homme de quatorze ans "qui ne saurait rien pourvu qu'il eût toute l'inclination et toute la docilité qui se trouve à cet âge-là dans les personnes dont on a pris soin apprendrait en moins d'une année tout ce que les enfants les plus spirituels apprennent dans six". C'est qu'à son avis, l'éducation ordinaire est foncièrement mauvaise. Divorcée des besoins de la vie, elle détourne les esprits des réalités, pour les occuper exclusivement des études linguistiques. "Aujourd'hui, s'écrie notre pédagogue, l'on veut du réel, de la lumière, du solide; les mots sont une monnaie, laquelle on ne se paie plus". Et dans ses Pensées libres sur les Instructions publiques en bas collège, il dit explicitement qu'on a tort de faire du latin le point capital de l'instruction. Dans le choix des sujets d'études, on devrait avoir en vue principalement l'utilité, ce qui, selon Crousaz, donne à la morale la première place. Les sentences des pédants ne sont qu'un rempart faible contre les tentations; il faut donc viser à former chez les enfants de bonnes habitudes. C'est ainsi que "la lumière et la sagesse se confondant avec notre nature ne font plus qu'un seul tout avec celui qui les possède".

Dans tout ceci, il y a évidemment un présage de la doctrine rousseauiste. Le Genevois ne s'est pas fait faute d'adopter bon nombre d'idées qui se trouvent dans les écrits pédagogiques du "pendant de Crousaz". Sur les principes relatifs à la première enfance, Rousseau s'accorde parfaitement avec son prédécesseur suisse. Educateur professionnel, Crousaz a néanmoins vu les dangers d'une culture purement intellectuelle, et se rencontrant ici avec Rollin, il a insisté pour qu'on ne regarde les études que comme instruments de perfectionnement moral. "De deux buts qu'un père doit sans cesse avoir devant ses yeux, la lumière et la vertu, le second est plus important de beaucoup et il faut toujours y rapporter l'autre", écrit-il dans le Traité de 1722 Rousseau ira plus loin, en réduisant ces deux objets à un seul, à savoir la vertu qui s'identifiera pour lui avec le bonheur chez l'enfant.

"D'où viennent nos malheurs, demandent Crousaz dans son essai de la Pedanterie, si ce n'est des égarements de notre conduite, et d'où partent ces égarements, si ce n'est de notre ignorance? Rousseau répondra à ce raisonnement dans son premier Discours; il en fera de même pour cette autre thèse de notre pédagogue dans le

second Discours. L'homme est fait, selon Crousaz, pour la vie sociale, et cette considération, non moins que sa propre félicité exige une instruction solide. "La société des hommes au bonheur de laquelle ils (les précepteurs) doivent rapporter leurs soins, sera-t-elle plus brillante et plus heureuse dans l'ignorance, la superstition, et la barbarie qui la suit, que dans la lumière, la probité qui en est l'effet naturel?" Rousseau répondra que oui. En attendant, Crousaz a pu s'appuyer sur l'abbé de Saint-Pierre, qui dans son traité de l'Origine de nos Devoirs et de nos Droits, avait fait l'analyse des bases de la morale. Il y envisageait une amélioration progressive de l'humanité grâce à l'action de la bienfaisance. "Je veux, disait-il une philosophie qui n'ait rien de vain et d'abstrait, et qui améliore les diverses conditions de la vue humaine". L'abbé de Saint-Pierre avait lui-même fait l'application de ses principes à la pédagogie dans son Projet pour perfectionner l'Education (1730), dans lequel, par une conséquence de sa philosophie sociale, il se déclare en faveur d'une éducation publique. "Au collège, les pareils s'entrecorrigent et s'entre-polissent journellement et nécessairement les uns les autres dans leur commerce,

à peu pres comme les cailloux raboteux se polissent et s'arrondissent dans la mer par le frottement journalier".

Le systeme pédagogique de l'abbé de Saint-Pierre est construit dans la vue de provoquer chez les enfants cet esprit de bienfaisance, que l'abbé s'attache tellement à voir se repandre. Il propose d'intéresser les enfants au bien en les y attirant par des récompenses, en mêlant les jeux au travail. C'est ce dont le loue le marquis d'Argenson dans ses Mémoires. "J'adopte absolument le nouveau projet de l'abbé de Saint-Pierre, petit en apparence, mais tres-grand par ses conséquences. Il observe que dans les collèges on ne donne des prix qu'à l'esprit et aux talens, et qu'on néglige absolument les vertus, comme patience, docilité, religion, bienfaisance, etc. Il voudroit donc que, dans les collèges, on donnât des prix et des places chaque mois au comportement des écoliers et à leurs vertus. Je dirai que cela existe dans les collèges des jésuites, par leurs congrégations des écoliers grands et petits. Mais on n'y récompense que la dévotion et la sainteté; et quoique les vertus doivent dériver de la pratique de l'Évangile, cependant on est obligé d'y faire quelques distinctions, la grande dévotion comme elle

est entendue produisant moins de bien à la société que les vertus philosophiques. <sup>(1)</sup>" Cette morale sociale de l'abbé de Saint-Pierre deviendra de plus en plus générale dans les années qui vont suivre. Elle sera en particulier, nous le verrons, celle des philosophes, se vulgarisant par la traduction de l'Essai sur le Merite et la Vertu, de Shaftesbury faite par Diderot en 1745. On y lit que dans les affections sociales, se trouvent à la fois le comble du bonheur et celui de la vertu.

Chez l'abbé de Saint-Pierre comme chez Crousaz, nous constatons la même tendance à réagir contre l'éducation conventionnelle et mondaine de la première moitié du siècle. Nous avons déjà fait la part aux collèges des Jésuites, dans ce mouvement des esprits, constatant que les maîtres n'ont pas dédaigné de se compromettre avec les tendances de l'époque. D'Argenson confirme dans ses Mémoires la vérité de l'accusation portée ici contre les établissements scolaires de la Compagnie. "Les jésuites font profession d'attaquer les novateurs, et eux-mêmes ne respirent que la novation; ils la portent jusque dans la religion. Ils cherchent à plaire, à s'accommoder aux temps et aux lieux. Ils ne se cachent pas de vouloir prudemment, comme on dit,

(1) Mémoires, t. V, pp.177-8.



tirer d'un mauvais pays ce qu'on peut. C'est une maxime capitale de leur ordre... Cette société n'a point porté une moindre atteinte à la morale qu'à la religion. Elle inculque de bonne heure à la jeunesse qu'elle élève le desir d'une fortune injuste et une ambition qui ne connoit aucun frein <sup>(1)</sup>". Si les Lettres Provinciales avaient rendu publics les vices inhérents à la religion facile des Pères, elles n'avaient pas selon toute apparence réussi à les déraciner de l'Ordre.

En attendant, la réaction contre l'esprit mondain se prononce de plus en plus dans les écrits pédagogiques de plus en plus nombreux vers le milieu du siècle. Nicolas dans son Traité du vrai Mérite de l'Homme (1737) s'en prend aux collèges, se proposant d'arrêter les progrès de la corruption qui s'y font. Visant à former un "vraiment honnête homme", il suit la voie tracée déjà par l'abbé de Saint-Pierre. "Je dépouille ma morale d'une sévérité rebutante, déclare-t-il, je flatte (mon élève) par les plaisirs innocents pour le ramener plus sûrement à ses vrais intérêts". Mais il n'admet parmi ces plaisirs rien qui puisse blesser à la vertu, condamnant absolument les spectacles, qui étaient depuis longtemps en usage chez les

(1) O.c., pp.376-7.



Jésuites. Il est pourtant bien éloigné de chercher comme préparation à la vie du monde une éducation de cloître. C'est même un des reproches qu'il lance contre les collèges, qu'ils ne cherchent pas à rendre leurs élèves capables de remplir un état dans la vie. "Comment, demande-t-il, peuvent-ils devenir gens de mérite, si, passant toute leur vie à décliner et à conjuguer, ils ne font pas attention que toute langue ne peut servir qu'à apprendre les choses?" Il suffit, à son avis, si le jeune homme de quinze ans possède Horace et sait vivre. Il enjoint pourtant aux jeunes gens de se procurer tous les "ornements", en s'attachant surtout à la lecture. Nicolas termine en déclarant qu'il y a tant d'ignorants "parce qu'on ne met plus à profit l'âge intermédiaire entre les détails répugnants de la scolastique et les vues d'un établissement".

Ce sont des considérations pareilles qui font tourner l'attention des éducateurs du côté d'une éducation professionnelle, conception dont l'abbé de Saint-Pierre a été selon Barni (Etudes Morales et Politiques au 18e siècle) l'inventeur. L'idée d'une orientation de l'instruction publique vers l'occupation future de l'élève n'était certes pas nouvelle, mais elle n'avait pas encore été exprimée

aussi énergiquement que dans la littérature pédagogique de ces années. Dans ses Éléments de l'Éducation, Bonneval déclare: "Rien n'est plus contraire aux progrès des sciences que l'amour de l'universalité: l'esprit humain est trop borné pour une si vaste entreprise; c'est vouloir parcourir l'océan sans jamais vouloir prendre terre. Il est donc très essentiel à tout jeune homme de faire choix d'une profession, et d'y ramener de bonne heure toutes ses études (1)". Ensuite dans les Progrès de l'Éducation, il passe en revue les différentes professions pour faire ressortir le genre de spécialisation nécessaire à chacun de ces états. Bonneval est amené par sa manie de spécialisation à insister sur la modération dans les lectures. "On dit peser le mérite des livres, et éviter le désir immodéré d'en lire beaucoup... par cette méthode, (le jeune homme) abrégera bien du chemin, et évitera une prolixité plus dangereuse au jugement, que propre à le former". (2)

Comme tous les réformateurs pédagogiques, Bonneval s'oppose aux progrès du libertinage, s'emportant contre ceux qui "affectent de méconnaître les véritables traits de la superstition, et les prêtent ordinairement à la religion même pratiquée avec fidélité". (3) Il recommande aux jeunes

(1) P.30.      (2) P.31.      (3) P.66.

gens d'éviter "ces fausses spiritualités... qui font de la morale un système purement intellectuel, et, qui, ne laissant rien pour la pratique dégénère en folie, et quelquefois en vices". (1) Opposé aux efforts qu'il remarquait chez ses contemporains pour fournir une morale laïque, il se méfie de tout raisonnement sur la foi, qui représente à ses yeux un ordre supérieur à la raison. Retardataire en matière religieuse il regarde comme honnête homme celui qui saura attendre "avec foi la récompense de la soumission: et après avoir rempli dans le monde ce qu'exigeait de lui la qualité de citoyen, relativement aux emplois qu'il a exercés, il jouira de toute la gloire que procure sûrement l'exercice constant des vertus solides et chrétiennes". (2)

Suivant la mode du jour, Bonneval conclut ses travaux pédagogiques par une attaque contre les collèges. Pour lui, le cerveau de l'enfant est une table d'airain sur laquelle le graveur travaille. Mais ordinairement on confie la tâche à des gens incapables de la remplir. "Qu'y a-t-il de plus digne d'un philosophe, demande-t-il dans ses Réflexions sur le premier âge de l'Homme, que de voir les développements de l'esprit humain?" Mais tandis qu'il faudrait étudier le génie de chaque élève, au collège

(1) P.64.      (2) P.163.

il n'y a qu'une seule routine, suivie par tous ceux qui y entrent, et "ceux qui suivent exactement le cours de leurs études sont les moins propres au commerce". Bonneval, revenant ici à son idée favorite, réclame des collèges pour l'art, le commerce et des établissements techniques de toute espèce. Se souvenant de sa propre expérience et de celle de ses amis, il se plaint de ce qu'on n'ait appris ni le français, ni le latin comme il faut, que la physique leur soit restée inconnue, tandis que la rhétorique ne fait jamais que de froids discoureurs. Sortis du collège, "nous regardions, écrit Bonneval, comme un temps perdu celui qui a précédé, hors celui que nous avons mis pour apprendre à lire". Tous ses efforts vont à encourager parents et précepteurs à porter remède aux abus qui se sont partout glissés dans l'instruction publique. "Travailler à former des hommes vertueux et raisonnables, conclut-il, c'est répondre immédiatement aux desseins de Dieu, c'est travailler pour la patrie dans l'objet qui lui est le plus essentiel, et les gouverneurs qui s'en acquittent bien sont, selon moi, les ministres du bonheur public".

Les attaques contre les collèges se multiplient dans les années qui suivent jusqu'au jour où Rousseau

écrivra: "Je n'envisage pas comme une institution publique ces risibles établissements qu'on appelle collèges."<sup>(1)</sup>

L'abbé Gedoyn, ami des philosophes, qui avait fréquenté le salon de Ninon, déclara dans son Traite de l'Education des Enfants (1745), qu'il voudrait que "ces écoles publiques se rendissent plus utiles en se départant d'une certaine routine, qui resserre l'éducation des enfants dans une sphère extrêmement étroite, et qui en fait dans la suite des hommes très bornés."<sup>(1)</sup> Il propose des réformes de détail qu'on pourrait introduire dans les programmes scolaires, comme par exemple de substituer une année de physique expérimentale à la fin des études à l'une des années consacrées au sujet de la philosophie, et de donner plus de temps à la littérature et à l'histoire françaises.

L'abbé Gedoyn est trop lié au mouvement d'idées de son époque pour négliger l'enseignement moral. Lui aussi, il reconnaît que les collèges sont incapables de résister aux tendances vicieuses du siècle. Content de l'instruction religieuse, il voudrait néanmoins qu'on fît un cours de morale à part. Car, quelque soin qu'on se donne pour lui inspirer le sentiment religieux, en entrant dans le monde, le jeune homme "devient un composé de tous

(1) P.30.



les vices... Il n'a pour tout mérite au plus que de l'esprit avec cette politesse aimable qu'on prend à la cour et qui, dénuée de probité, n'est pour la bien définir, qu'un beau masque". (1) Si au lieu de lui prêcher une religion austère, on lui avait gravé dans le cœur des principes moraux, devenu homme, notre élève aurait gardé ces principes, quand même le courant anti-religieux l'aurait entraîné à abandonner sa foi. Enfin, afin d'assurer la vertu de l'enfant, on devrait lui donner un Mentor semblable à celui de Télémaque qui le garderait de la contagion du mauvais exemple, lors de son entrée dans la société. Aucun doute, selon l'abbé que l'instruction publique avait une grande part de responsabilité dans la corruption du siècle. Élevé lui-même chez les Jésuites, il avait retenu un vif souvenir de reconnaissance pour ses anciens maîtres. Entrant un moment dans le noviciat, il y renonça en faveur de la vie du monde. Nommé à l'Académie française, ami du jeune Voltaire, il se joignit à ceux qui réclamaient une éducation plus en rapport avec les besoins de la vie.

Concluons ce résumé de la littérature pédagogique de la première moitié du siècle avec la Lettre

(1) P.48.



Critique sur l'Education de La Condamine (1751), qui contient les réflexions de l'auteur sur "une matière abandonnée au cours des préjugés". Les collèges sont de nouveau le point d'attaque. Aux yeux du philosophe, le système actuel, "chef-d'oeuvre de l'éducation scolastique", laisse les jeunes gens quitter les institutions publiques après sept années d'études, ignorant tout sauf un peu de latin, et entrant ensuite aux académies y apprendre les agréments. Substituer les langues modernes apprises par l'usage aux langues classiques, passer de l'étude des mots à celle des réalités, telle l'histoire et la morale, voilà les réformes principales que La Condamine propose d'introduire aux collèges. "Que l'enfant devienne vertueux en devenant raisonnable, s'écrit-il. Qu'à mesure que ses idées se développent, il apprenne que la vertu n'est que la perfection de la raison en attendant qu'on lui prouve que la religion est la perfection de la vertu". C'est déjà parler le langage de la philosophie dans le domaine pédagogique. Il faudra remonter maintenant afin de retracer l'influence des idées philosophiques sur la doctrine de l'éducation.

Remarquons pourtant dans tous ces projets la

désaffection profonde avec le système actuel d'instruction publique. Élevés pour la plupart dans les collèges qu'ils critiquaient ensuite, les éducateurs réagissaient contre les institutions qui les avaient formés. D'une part, on voyait dans ces établissements les alliés des pires tendances du siècle, d'autre part on leur reprochait de ne pas s'adapter suffisamment aux progrès intellectuels qui s'étaient accomplis en dehors. Resté étroitement classique, l'enseignement officiel était en effet bien en arrière du mouvement de la pensée du siècle. Préparant leurs élèves à jouer un rôle dans la société, les jésuites cherchent à cultiver principalement les facultés discoureuses chez les disciples qui entrent à leurs collèges, prenant comme but suprême des études, la rhétorique. A l'Université, si l'instruction est moins superficielle, elle est tout aussi littéraire, dans une époque qui se glorifiait de ses progrès scientifiques. Contre la solidité des études universitaires, les jésuites opposent l'agrément de leurs méthodes et par leurs représentations dramatiques, autant que par l'éloquence de leurs maîtres réussissent à s'attirer une clientèle nombreuse, parmi la jeunesse de l'époque, qui vient puiser chez eux des leçons qui la rendent polie, et prête à jouer un rôle dans la société. Rousseau, à

son tour, réagira contre le caractère mondain de l'éducation publique, après la longue succession de réformateurs qui n'avait cessé d'agiter la question des études. Mais il ne trouvera dans les réformes proposées que de faibles remèdes aux maux, qu'elles doivent corriger. Plus logique que ses prédécesseurs, qui veulent combattre les vices des mœurs par un appel aux lumières, Rousseau voit dans ces lumières memes, disons plutôt dans l'abus qu'on en avait fait une cause principale des défauts qu'on attaquait. S'en prendre à ce qui constituait la gloire même de son époque, le triomphe de la pensée, c'était se distinguer singulièrement parmi ses contemporains. S'étonne-t-on que les philosophes comptent parmi les ennemis les plus acharnés du Genevois? Pour bien saisir la portée de la lutte qui s'engage entre notre philosophe et les apôtres des lumières, il sera nécessaire d'assister à l'éclosion de la pensée philosophique, jusqu'au moment où Rousseau s'avisera d'y voir une "dépravation réelle" dans l'histoire de l'humanité.

Chapitre X2. Le Mouvement philosophique de 1730 jusqu'à 1760.  
-----

Dans la formation de l'esprit du 18<sup>e</sup> siècle, après le système de Descartes, la philosophie anglaise a exercé le plus d'influence. La plupart des philosophes séjournèrent quelque temps en Angleterre, à commencer par Montesquieu et Voltaire qui y allèrent vers 1730, et dont l'exemple devait être suivi par Buffon, Helvétius, d'Holbach et finalement par Rousseau même. Diderot qui n'y alla point, par suite d'une répugnance naturelle aux voyages (il ne fit exception que pour la Russie où il se rendit en mission philosophique à la prière de l'impératrice), contribua pour sa part à répandre le goût des idées anglaises par des traductions assez nombreuses de publications d'outre-Manche. Du reste, les philosophes n'avaient qu'à donner direction à un mouvement déjà commencé, puisque Locke et les déistes anglais étaient connus en France avant la fin du siècle dernier. L'anglomanie était tellement à la mode qu'on a pu dire que "les Lettres philosophiques que Voltaire rapporta de son séjour en Angleterre (1726-1729), consacrèrent un succès déjà établi".<sup>(1)</sup> Cependant Voltaire imprima son génie particulier aux idées qu'il introduisait dans son pays, se

(1) Brehier, O.c., p.320.

prononçant hardiment pour les nouveautés du système de Locke.

Que la publication des Lettres Philosophiques entraînât des risques pour l'auteur, se montre par les précautions que ce dernier crut devoir prendre vis à vis des autorités. Dans une lettre de 1732, il écrit: "Je suis obligé de changer tout ce que j'avais écrit à l'occasion de M.Locke, parce que je veux vivre en France, et qu'il ne m'est pas permis d'être aussi philosophe qu'un Anglais. Il me faut déguiser à Paris ce que je ne saurais dire trop fortement à Londres".<sup>(1)</sup> Remarquons en passant le témoignage rendu à la liberté anglaise, si vantée dans les écrits de Montesquieu. Cette prétendue liberté constituait d'ailleurs un des titres principaux de l'Angleterre à l'estime des Français contemporains. Une année plus tard, reprenant le sujet de la prudence qu'il a exercée à propos de ses Lettres Philosophiques, Voltaire fait allusion à la nécessité qui lui fut imposée de respecter "les impertinences scolastiques". Nonobstant les bonnes intentions avouées de l'auteur, son livre fut poursuivi par la loi. C'est que dans les Lettres, sans lui-même donner dans le matérialisme, il avait relevé ces

(1) Lanson, Ed.Critique, p.176-7.



endroits chez Locke où le philosophe avait admis la possibilité d'une matière qui pense, dégageant, selon Monod "avec un zèle malicieux le germe de matérialisme que contient le sensualisme de Locke". (1)

Voltaire, qui s'inspirait largement de Bayle, reprend dans les Lettres Philosophiques l'idée de la tolérance, que le critique érudit avait tant fait pour répandre, et consacre ses cinq premières lettres sur les quakers à la prêcher. Mais d'une manière encore plus déterminée, il réagit contre l'esprit du 17<sup>e</sup> siècle, dans la célèbre 25<sup>e</sup> lettre sur les Pensees de Pascal. Nous l'avons déjà noté à plusieurs reprises, le libertinisme avait fait des progrès considérables dans la période qui suivait la mort de Louis XIV, et on s'était par conséquence de plus en plus détournée du christianisme. Or, prenant le contre-parti de tout ce qu'avait fait Pascal et en général les chrétiens fervents pour rabaissier la nature humaine, Voltaire réaffirme dans les Lettres Philosophiques la majesté de l'homme. "Il me semble, écrit M.Lanson, que depuis 30 a 40 ans, lorsqu'elles parurent, les libres penseurs étaient hantés de l'idée de démolir l'Apologie esquissée dans les Pensees de Pascal... Voltaire nageait

(1) O.c. p.292.



en plein courant. Il fut celui qui réalisa la pensée commune des mécréants et il fut celui qui osa publier".<sup>(1)</sup>

Écoutons maintenant Voltaire lui-même. "Il me paraît qu'en général, l'esprit dans lequel M. Pascal écrivit ses pensées était de montrer l'homme dans un jour odieux. Il s'acharne à nous peindre tous méchants et malheureux; il écrit contre la nature humaine à peu près comme il écrivait contre les Jésuites... J'ose prendre le parti de l'humanité contre ce misanthrope sublime". Voyant dans l'amour de soi un penchant à utiliser, Voltaire en veut à Pascal d'avoir cherché à détruire chez l'homme tout sentiment personnel. Car, aux yeux du philosophe, défenseur de l'humanité, dans l'amour de soi se trouve l'origine de celui d'autrui, partant de l'instinct social. Car, Voltaire ne partage point la haine de Rousseau contre les grandes villes. Il écrit, parlant de Paris ou de Londres: "Je vois une ville qui ne ressemble en rien à une île déserte".<sup>(2)</sup> Cette ville, étant "peuplée, opulente, policée", ses habitants sont "heureux autant que la nature humaine la comporte". Ce sont donc les droits de la vie que Voltaire revendique contre Pascal, refusant de "regarder l'univers comme un cachot, et tous les hommes comme des criminels", ce qui ne peut être que l'idée d'un

(1) Revue d'Histoire Littéraire, 1912.

(2) Édition Critique, p.193.

fanatique. En somme, pour ce défenseur du bonheur présent, il y a un juste milieu à prendre entre le désespoir et l'optimisme. "Penser que la terre, les hommes et les animaux sont ce qu'ils doivent être dans l'ordre de la Providence, est, je crois, d'un homme sage".

Si les Lettres philosophiques transplantent définitivement sur le terrain français les idées de Locke, c'est Condillac qui donne un système analogue à la France. Descartes, selon Voltaire, avait fait "le roman de l'âme", au lieu d'en faire l'histoire. Après lui, Malebranche avait eu "ses illusions sublimes", ne doutant pas "que nous ne vissions tout en Dieu et que Dieu pour ainsi dire ne fût notre âme".<sup>(1)</sup> Il a donc fallu attendre Locke pour avoir la vraie analyse de l'entendement humain. L'Essai sur les Origines des Connaissances humaines portait comme sous-titre "ouvrage où l'on réduit à un seul principe tout ce qui concerne l'entendement humain". Condillac visait surtout une réduction des éléments de nos connaissances à l'expression la plus simple, une systématisation de la réalité. "Il me parut, écrit-il, dans l'Introduction à l'Essai, qu'on pouvait raisonner en métaphysique et en morale avec autant d'exactitude qu'en géométrie: se faire

(1) O.c., p.168.

aussi bien que les géomètres des idées justes".<sup>(1)</sup> Chez Condillac, l'observation est le complément du raisonnement et cette dualité dans la méthode philosophique se communiquera à ses disciples au point de devenir le caractère dominant de la pensée du siècle, où, selon Rougier, la philosophie empiriste "s'amalgame intimement à la philosophie rationaliste".

Le problème qu'il s'agit d'élucider dans l'Essai est celui de la génération des idées. Tandis que Descartes et Malebranche n'ont rien compris là-dessus, Locke, seul à examiner l'esprit humain, n'a pas suffisamment approfondi le problème de l'origine des idées. Il a rejeté l'innéisme, sans démontrer comment, partant des impressions des sens, l'esprit réussit à les combiner en idées. Croyant après Locke que toutes nos idées ont une origine sensualiste, Condillac en trace la naissance et les progrès chez l'enfant, dans le second livre de l'Essai, donnant ainsi une base à la théorie pédagogique de l'époque. Avant l'âge de la réflexion, l'enfant, occupé uniquement de ses besoins, reçoit néanmoins des objets qui l'entourent des impressions d'autant plus fortes qu'elles ne trouvent aucune résistance dans l'esprit. Mais ordinairement, avant

(1) O.c., t.III, p.4.

que la raison se soit développée, "nous nous remplissons d'idées et de maximes telles que le hasard et une mauvaise éducation les présentent". Ce sont ces idées-la, quelques defectueuses qu'elles fussent, qu'on a regardées comme innées, leur accordant le titre de raison ou de "lumière naturelle", et y voyant l'unique source de vérité.

Dans le Traité des Systèmes (1749), Condillac revient aux erreurs commises par ses prédécesseurs. S'appuyant sur Bayle, il déclare qu'"il n'y a point de système, qui pour être bon n'ait besoin de ces deux choses, l'une que les idées en soient distinctes, l'autre qu'il puisse rendre raison des phénomènes", et que "le principal caractère d'un bon système est de donner raison des expériences". Les philosophes qui l'ont précédé avaient eu le tort de négliger celles-ci, où ils avaient tout au plus bâti sur de vagues expériences. Cousin a appelé le Traité des Systèmes "le manifeste de l'école de Locke et de la philosophie du 18<sup>e</sup> siècle contre la philosophie du 17<sup>e</sup>". On voit que la nouvelle philosophie, se fondant sur une alliance de l'expérience et du raisonnement, garde du cartésianisme ce critérium qui veut que la vérité d'une idée dépende de sa clarté. Du reste, Condillac

dans son ouvrage postérieur, le Traité des Sensations (1754) fournit la preuve qu'il est loin d'avoir rejeté la méthode cartésienne. Pour établir sa thèse que la réflexion n'est que la sensation transformée, il recourt franchement aux hypothèses. Prenant un individu dépourvu de toute faculté de sentir, un homme-statue, il lui accorde l'un après l'autre les sens différents, montrant en détail chaque étape du progrès. Tandis que les philosophes en général ont recouru à un "instinct mystérieux de l'âme, l'auteur du Traité des Sensations prétend être le premier qui ait dépouillé l'homme de toutes ses facultés pour remonter à l'origine des connaissances. Ce procédé, qui consiste à imposer sur les faits une hypothèse préconçue est fort commun chez les philosophes du 18<sup>e</sup> siècle.

Dans le Traité des Animaux publié l'année suivante, c'est la méthode inductive en philosophie qui reçoit l'attention du philosophe. C'est à ceux "qui observent scrupuleusement qu'il appartient à généraliser. Ils considèrent les phénomènes chacun sous toutes ses faces: ils les comparent; et, s'il est possible de découvrir un principe commun à tous, ils ne le laissent pas échapper. Ils ne se hâtent donc pas d'imaginer;

(1) Œuvres, t. V, p. 6.

(2) Ibid.

(3) O. Œ., p. 70.



ils ne généralisent au contraire que parce qu'ils y sont forcés par la suite des observations".<sup>(1)</sup> Alors faisant la critique de la méthode cartésienne, il continue:

"Mais ceux que je blâme, moins circonspects, bâtissent d'une seule idée générale les plus beaux systèmes. Ainsi du seul mouvement d'une baguette, l'enchanteur élève, détruit, change tout au gré de ses desirs, et l'on croirait que c'est pour présider à ces philosophes que les fées ont été imaginées".<sup>(2)</sup>

Ce que Condillac dit ici au sujet de ses prédécesseurs, Cousin l'a dit de Condillac, qu'il nomme "le plus habile des enchanteurs".<sup>(3)</sup> Mais, chez tous les philosophes du 18<sup>e</sup> siècle, on constate le même souci de rattacher leurs systèmes à l'expérience, peu importe qu'il s'en faille de beaucoup qu'ils aient toujours réussi. Pour ses contemporains, Condillac est le philosophe de l'expérience par excellence. D'Alembert croit pouvoir affirmer dans le Discours Préliminaire à l'Encyclopédie (1751), que "le goût des systèmes plus propre à flatter l'imagination qu'à éclairer la raison, est aujourd'hui presque absolument banni des bons ouvrages. Un des

(1) Oeuvres, t. V, p.8.

(2) Ibid.

(3) O.c., p.70.



meilleurs philosophes, continue-t-il, faisant l'éloge de Condillac, semble lui avoir porté les derniers coups".

Et d'Alembert conclut: "Les temps ont changé, et un écrivain qui ferait parmi nous l'éloge des systèmes viendrait trop tard".

Cependant, nous l'avons vu, les prétentions de l'Encyclopédiste ne sont justifiées qu'en partie. Mathématicien distingué, d'Alembert, suivant son propre aveu, admet volontiers comme méthode philosophique l'application de la géométrie qui faisait partie du cartésianisme. On sait combien au 17<sup>e</sup> siècle les sciences mathématiques avaient dépassé les sciences naturelles. Au 18<sup>e</sup> siècle, malgré les grands progrès de ces dernières on continuait fidèle en ceci à la pratique de Descartes que Fontenelle avait adoptée en y ajoutant la méthode d'observation et d'expérience propre aux sciences pures. C'est exactement cette méthode de Fontenelle que d'Alembert prône dans le Discours-préliminaire. "Éclairé par l'observation et la nature, il (l'esprit de système) peut entrevoir les causes des phénomènes; mais c'est au calcul à assurer pour ainsi dire l'existence de ces causes en déterminant les effets qu'elles peuvent produire et en

comparant ces effets avec ceux que l'expérience nous prouve". Par son double caractère, une telle philosophie, fondée sur l'hypothèse, mais faisant en même temps appel à l'expérience, était véritablement faite pour une époque, éprise de raisonnement et de nature. C'est une période où l'on recourt constamment aux lumières de l'esprit pour déterminer les principes de la loi naturelle.

Triste spectacle des suites de la culture des sciences, qui auraient été évitées par Rousseau. Les livres sont également en butte aux attaques des voyageurs orientaux.

Les progrès dans les sciences au 18<sup>e</sup> siècle sont intimement liés à l'histoire de la pédagogie. Déjà dans les Lettres Persanes (1721), l'observateur des mœurs parisiennes, venu de l'Orient écrit: "On s'attache ici beaucoup aux sciences, mais je ne sais si on est fort savant".<sup>(1)</sup> Et revenant au même sujet dans la 6<sup>e</sup> lettre, Montesquieu fait écrire par un des Persans: "Tu m'as beaucoup parlé dans une de tes lettres, des sciences et des arts cultivés en Occident. Tu me vas regarder comme un barbare; mais je ne sais si l'utilité que l'on en retire dédommage les hommes du mauvais usage que l'on en fait tous les jours". De plus le critique persan prend à

(1) Lettre CXVI.

témoin l'histoire pour démontrer que la destruction des monarchies a pour cause la culture excessive des arts. La chimie est à ses yeux, "un quatrième fléau", comparable à la guerre, à la peste ou à la famine. Et l'invention de la boussole n'a rendu d'autre service que de faciliter la communication des maladies, et elle a été bien funeste aux habitants des pays qui, grâce à elle, ont été découverts. Triste spectacle des suites de la culture des sciences, qui aurait pu être évoqué par Rousseau! Les livres sont également en butte aux attaques des voyageurs orientaux. C'est la manie des Français de vouloir en faire. "Cependant il n'y a rien de si mal imaginé: la nature semblait avoir sagement pourvu à ce que les sottises des hommes fussent passagères; et les livres les immortalisent".<sup>(1)</sup> Montesquieu semble regretter un moment l'innocence des premiers temps, une trentaine d'années avant la publication du Discours révolutionnaire, dans lequel Rousseau priera pour un retour aux conditions de la vie primitive. "Dieu tout-puissant, toi qui tiens dans tes mains les esprits, délivre-nous des lumières et des funestes arts de nos pères, et rends-nous l'ignorance, l'innocence et la pauvreté, les seuls biens qui puissent faire notre bonheur et qui sont

(1) Lettre LXVI.

précieux devant toi". (1) Et dans la C<sup>ve</sup> Lettre persane, on lit déjà: "Heureuse l'ignorance des enfants de Mahomet! Aimable simplicité, si chérie de notre saint prophète, vous me rappelez toujours la naïveté des anciens temps, et la tranquillité qui régnait dans le coeur de nos premiers pères!"

Citons enfin la CXXXV<sup>e</sup> Lettre, dans laquelle Montesquieu paraît se moquer des savants de tous les genres. "Je revins à l'heure marquée, et mon homme me mena précisément dans l'endroit où nous nous étions quittés. Voici, me dit-il, les grammairiens, les glossateurs, et les commentateurs. Mon père, lui-dis-je, tous ces gens-là ne peuvent-ils pas se dispenser d'avoir du bon sens? Oui, dit-il, ils le peuvent, et même il n'y paraît pas: leurs ouvrages n'en sont pas plus mauvais; ce qui est très commode pour eux. Cela est vrai, lui dis-je, et je connais bien des philosophes qui feraient bien de s'appliquer à ces sortes de sciences". Mais ce ne sont pas seulement les érudits et les philosophes qui essuyent le ridicule des Persans en séjour à Paris. Les médecins ont ici leur place à côté des métaphysiciens. Tout près des livres de médecine, "ces monuments de la fragilité de la nature",

(1) O.c., p.25.

lisons-nous, se trouvent les livres d'anatomie, "qui contiennent bien moins la description des parties du corps humain que les noms barbares qu'on leur a donnés; chose qui ne guérit ni le malade de son mal, ni le médecin de son ignorance". On croirait entendre déjà Voltaire s'écrier: "Nous guérissons infailliblement tous ceux qui se guérissent eux-mêmes".<sup>(1)</sup> Et Rousseau se plaindra dans l'Emile que les hommes "supposent toujours qu'en traitant un malade on le guérit. Ils ne voient pas qu'il faut balancer l'avantage d'une guérison que le médecin opère, per la mort de cent malades qu'il a tués, et l'utilité d'une vérité découverte par le tort que font les erreurs qui passent en même temps".<sup>(2)</sup> Le Genevois en conclut que la médecine est "funeste au genre humain".

Ces critiques portées par Montesquieu et d'autres contre les sciences de leur temps, sont-elles justifiées? Si nous nous sommes arrêtés aux Lettres Persanes, c'est qu'elles caractérisent exactement cet engouement des sciences qui s'était emparé des Français vers 1730. Malgré l'ironie dont se sert l'auteur pour peindre l'état des sciences, il n'avait pas dédaigné lui-même de se livrer pendant sa jeunesse aux exercices scientifiques en faveur

(1) Cité par King, p.80.

(2) P.25.



chez ses contemporains. Gagné au goût dominant de son époque, il se fait collectionneur avec ses amis. A Bordeaux, où l'Académie des Sciences avait été fondée des 1712, il crée un prix d'anatomie dotant le corps savant d'instruments de physique. Si les traités de science sont encore à ses yeux, des livres "d'ignorance occulte", il a néanmoins cédé au penchant général vers les sciences exactes.

Que le merveilleux y joue toujours un rôle considérable, on ne peut pas en douter. Si Fontenelle réussit à entraîner ses contemporains vers l'observation scientifique, on continue néanmoins à croire que "le meilleur laboratoire, c'est l'esprit", et à se fier trop aux lumières naturelles. Mais le pire obstacle aux progrès des sciences se trouve - Montesquieu s'en rend compte - dans l'enseignement. "L'Université de Paris est la fille aînée des rois de France, et très aînée, écrit l'observateur persan, car elle a plus de neuf cent ans: aussi rêve-t-elle quelquefois".<sup>(1)</sup> Liard, qui a fait l'histoire de l'enseignement supérieur en France se dit du même avis. "L'esprit de l'enseignement philosophique était alors un spiritualisme religieux, sans attache précise à aucune

(1) Lettre CIX.



école déterminée; on se tenait en garde contre la philosophie du siècle, non seulement contre le matérialisme impie, mais aussi contre les nouveautés, en apparence plus inoffensives, de Locke et de Condillac... C'était dans la seconde année de Philosophie que se donnait, presque toujours par le même professeur, l'enseignement scientifique proprement dit... À l'agregation de philosophie, les sciences n'étaient pas séparées de la philosophie proprement dite; le même candidat avait à traiter de la prescience divine, du calcul différentiel et du système de Newton. A de très rares exceptions près, il n'y avait pas dans les collèges de professeurs spéciaux pour les mathématiques et pour la physique".<sup>(1)</sup> Les sciences naturelles étaient surtout en retard sur les progrès accomplis en dehors des collèges. Dans ces derniers on dispute encore sur les propriétés du corps d'après les méthodes traditionnelles, s'en tenant aux abstractions.

Il n'en était guère mieux pour l'enseignement de la médecine. Tandis que les études languissent, la théorie l'emportant toujours sur la pratique, les élèves font défaut. Les grades se confèrent trop facilement, permettant au médecin de s'engager dans sa profession sans en avoir eu

(1) O.c., 58-59.

la moindre expérience, de sorte que Diderot pouvait dire que, s'il devenait un habile homme, c'était à force d'assassinats. "La méthode d'enseignement, écrit M.King, restait toujours traditionaliste. Comme aux siècles précédents, l'autorité d'Hippocrate et de Galien était absolue. Le professeur dictait et commentait les doctrines anciennes sans se préoccuper des découvertes modernes, qui, en dehors de l'Université étaient en train de fausser ses théories surannées. On ne disséquait presque pas... Il n'y avait pas de rapports entre la Faculté et les hôpitaux". (1)

Les progrès dans toutes les sciences se font donc en dehors de l'enseignement officiel au 18e siècle. Une fois de plus l'Université se laisse dépasser. Après avoir refusé l'entrée aux idées cartésiennes pendant plus d'un demi-siècle, elle reste de nouveau en arrière des progrès de la pensée. Pourtant les collèges universitaires sont, à beaucoup d'égards plus modernes que ceux des Jésuites, où l'instruction reste à peu près ce qu'elle avait été au siècle précédent. A l'Oratoire même, où les collèges sont en avance sur tous les établissements religieux de l'époque le latin reste l'affaire principale dans l'instruction. Au collège de Juilly, dans lequel

(1) O.c., p.61.

Montesquieu recut son éducation, l'étude de cette langue constituait la grande occupation des élèves; "Les classes s'y font en latin; on y étudie les auteurs latins que l'on commente dans leur langue; les élèves font des discours latins et jouent des tragédies latines. La vie du collège s'épanouit dans 'un tintamarre latin', et partout ce ne sont que "cliquetis de conjugaisons et déclinaisons latines".<sup>(1)</sup> Nous avons un témoignage pareil sur un collège barnabite de la même époque. L'instruction est ici purement formelle et didactique. "C'est la culture classique dans ce qu'elle a de plus sec et de plus aride; rien n'est moins fécond que ce 'bourrage' exclusif de matière latine, jamais on n'ouvre les yeux des élèves sur ce qui se passe en dehors, sur le grand livre du monde; appesantis sur des traités de rhétorique, détaillant les genres et les déclinaisons, disséquant quelques syllogismes compliqués, ils n'acquièrent rien de ce qui est nécessaire à la formation positive de l'esprit".<sup>(2)</sup> A l'Oratoire, au moins, on cultivait le bon goût littéraire, et on créait d'excellents humanistes. "Les anciens lui étaient un culte", disait Sainte-Beuve, en parlant de Montesquieu. Chez, les barnabites, c'étaient

(1) Dedieu, O.c., p.5.

(2) R.P.Nov. 1912, "Un collège barnabite au 17<sup>e</sup> et au 18<sup>e</sup> siècles".

des croyants qu'on visait avant tout à former, et à côté du latin, les exercices de piété figurent largement. Dans ce collège barnabite, se prolonge jusqu'au 18<sup>e</sup> siècle, l'enseignement si commun au 17<sup>e</sup> siècle, qui avait pour but unique de former de bons serviteurs de l'Église, enseignement qui, selon l'auteur de l'article que nous citons, "loin de développer les qualités intellectuelles, risque de les déformer et de les atrophier".

Si les progrès scientifiques ne se rattachent pas à l'enseignement, il faut bien qu'ils se fassent dans le monde. C'est ici, en effet, dans la société éclairée, que le mouvement intellectuel du siècle est à étudier. L'instruction qu'on n'a pu avoir dans les collèges, on la trouve dans les cercles mondains, aux salons. On la trouve aussi dans les livres, depuis que Fontenelle a mis les sciences à la portée de tout le monde, y intéressant les marquises mêmes. Ce n'est même qu'à mesure que le latin, fléau des collégiens, cesse d'être le langage des savants que les sciences peuvent se vulgariser. On a des preuves éclatantes que vers 1730 la société est gagnée au goût des sciences. C'est l'année même où parut le Spectacle de la Nature de l'abbé Pluche, qui fut, à en

juger par les catalogues de bibliothèques du 18<sup>e</sup> siècle consultés par M.Mornet, le livre le plus recherché de son époque.<sup>(1)</sup> Traduit en plusieurs langues, le Spectacle eut une vingtaine d'editions françaises. Régent de collège, l'abbé Pluche se sépare des maîtres de son temps et fait la critique des méthodes en usage. Dans son oeuvre "qu'on retrouve à l'origine de tant de progrès pédagogiques",<sup>(2)</sup> il s'en prend à la fois <sup>à</sup> ~~contre~~ la scolastique, et <sup>à</sup> ~~contre~~ l'abus qu'on faisait du latin dans les collèges. Réformateur des études, il tient à joindre l'agrément au travail. Dans les trois Entretiens, qui font partie du Spectacle de la Nature, l'abbé tâche d'attirer l'intérêt des parents sur le sujet si important à ses yeux, de l'éducation de leurs enfants, soulevant des problèmes, auxquels Rousseau donnera plus tard une réponse décisive, concernant les devoirs parentaux. Ainsi vulgarisateur des sciences, en même temps que pédagogue éclairé, Pluche a contribué de ces deux façons distinctes à l'éducation de son époque. Rousseau, qui recommandera le Spectacle de la Nature au fils de M.Mably, qu'il aura pour élève, a dû lui-même subir l'influence de l'ouvrage célèbre, <sup>ce livre</sup> ~~qui~~ ne pouvait manquer d'éveiller chez lui des

(1) Les Sciences de la Nature en France au XVIII<sup>e</sup> siècle, p.9.

(2) Ibid, p.77.



réflexions sur l'enfance, <sup>période</sup> qui ~~paraît~~ <sup>paraissait</sup> d'une si grande importance à l'abbé Pluche.

Suivant la mode du temps, un autre professeur, Buffier fait publier un Cours des Sciences en 1732. Quoiqu'il se plaigne de l'inutilité de tout ce qui a paru déjà au sujet des études, et se donne pour révolutionnaire, Buffier s'en tient à la grammaire, à la métaphysique et à l'histoire, suivant ainsi d'assez près le plan du Traité des Études. Se rattachant à ceux qui, déjà au début du siècle, préconisent la spécialisation dans les études, tel l'abbé de Saint-Pierre, le maître déclare qu'il n'existe aucune méthode générale d'enseigner les sciences à cause de "la différence totale des besoins, des devoirs, des professions et des états pour lesquels on se propose et l'on doit se proposer d'étudier les sciences".(1) Il n'y a que l'histoire que Buffier trouve d'une utilité universelle, puisque cette science a le plus de rapport à la morale, et que, comme l'avait dit Bossuet, il est "honteux d'ignorer le genre humain et les changements mémorables que la suite des temps a faits dans le monde."(2) L'histoire est enfin un supplément nécessaire à l'expérience. Retardataire quant au programme de son Cours, Buffier est

(1) Ed. 1732, p.1473.

(2) O.c., p.1474.



pourtant de son temps par le caractère utilitaire qu'il lui confère. "La condition, l'état, le devoir, la situation où l'on se trouve par rapport à Dieu, à sa patrie, à sa famille, au commerce de la vie civile, à la société dont l'on fait partie, et avec laquelle chacun a des engagements particuliers, est la règle particulière sur laquelle se doit mesurer la science de chacun(1)".

Et prévoyant qu'on l'accusera de vouloir limiter les connaissances de l'élève aux besoins étroits d'un métier, Buffon prévient ses critiques, en disant qu'il faut du moins ne savoir rien qui n'y soit compatible ou subordonné. Si l'auteur du Cours des Sciences nous arrête ici, c'est plutôt par ses omissions que par ses recommandations. Car, même en 1732, Buffier ne s'intéresse guère aux sciences naturelles. Travaillant dans le même sens que Rollin, c'est à dire, vers une simplification des études grammaticales, il veut qu'on prenne pour base de cette science uniquement l'usage. Dans l'histoire, il voit une force moralisatrice. Aucune science n'a de valeur, pour lui, qui "ne procure notre propre avantage avec l'avantage de la société". Conception utilitaire, le système pédagogique de Buffier ne se rattache au mouvement philosophique que par ce côté. Quant à la foi générale en la bienfaisance des lumières, elle lui manque entièrement. Le Cours des Sciences n'est donc pas à proprement parler l'oeuvre d'un philosophe.

La place du Cours des Sciences dans l'histoire des idées est définie exactement par la description suivante de l'état des sciences au moment où le livre parut. "Au 18e siècle, écrit M.Mornet, ce que les tables des matières, les rubriques, les manuels intitulent Sciences ou Cours de sciences ou Dictionnaire des Sciences ce sont couramment avec les mathématiques ou la physique, la logique par exemple ou la rhétorique. Le point décisif pour l'histoire naturelle, comme pour la physique, était donc de fixer les droits mêmes de cette raison qui s'élevait au nom du passé, de la scolastique et de la philosophie contre leurs ambitions nouvelles et leurs jeunes méthodes(1)". Or, l'abbé Pluche avait fait le premier pas décisif vers l'affranchissement des méthodes scientifiques de la métaphysique. "Nous nous trouvions à la torture, écrivit-il, quand il fallait revenir à notre scolastique... Tout ce que nous avons aujourd'hui d'excellents hommes dans les académies célèbres se lassent de courir après l'évidence qui les fuit (entendons évidence rationnelle ou scolastique) et se trouve bien de l'expérience qui couronne presque toutes leurs peines(2)". Pluche avait réussi, nous l'avons vu, à gagner la haute société au goût de la science. Il

1. Les Sciences de la Nature, p.132.

2. O.c., p.77.

resta encore à imprimer un caractère sérieux à l'intérêt qu'on portait déjà au sujet, lorsque Buffon publia en 1749 les premiers volumes de son Histoire naturelle. Savant en même temps qu'homme de lettres, il conquit à la vraie science tous ceux qui, dans le beau monde s'étaient mis à collectionner et à faire de l'étude de la nature une occupation de loisir. Buffon prétend, lui aussi, rejeter les hypothèses, et se baser uniquement sur l'observation. "Je puis même dire, qu'en fait de physique l'on doit rechercher autant les expériences que l'on doit craindre les systèmes. J'avoue que rien ne serait si beau que d'établir d'abord un seul principe pour ensuite expliquer l'univers...mais les gens sensés voient assez combien cette idée est vaine et chimérique(1)". Pourtant, on sait que, si Buffon a achevé le triomphe des sciences naturelles parmi les gens du monde, il a eu pour ennemis les hommes de science. C'est qu'il admettait volontiers l'intuition comme méthode scientifique, la rangeant parfois au-dessus même de l'observation. Lui aussi était un "philosophe systématique". De la querelle, qui s'engage entre Buffon et ses adversaires, les spécialistes, devait sortir à la fin du siècle la vraie méthode scientifique, qui tient le milieu entre

la spéculation et la "froide patience".

Dans l'Histoire naturelle, il y a des considérations sur les soins dus aux enfants par leurs parents qui font de Buffon un précurseur de Rousseau. Préoccupé surtout de la faiblesse du premier âge, le naturaliste cite des tables faites à Londres, suivant lesquelles "La moitié du genre humain devrait périr avant l'âge de trois ans(1)". Buffon est opposé par conséquent à "l'usage de rassembler un grand nombre d'enfants dans un même lieu", pratique "extrêmement contraire au principal objet qu'on doit se proposer, qui est de les conserver(2)". Il veut donc qu'on les élève isolés, ou au moins "distribués", et le mieux serait encore à la campagne. Dans tout ceci, Buffon devance évidemment Rousseau. Il le fait également en attribuant une importance spéciale aux premières impressions des sens. "Tant pour l'esprit que pour le corps, l'enfant n'est rien ou n'est que peu de chose", jusqu'au moment "où toutes les facultés tant corporelles qu'intellectuelles, commencent à entrer en plein exercice; ou les organes ayant acquis tout leur développement, le sentiment s'épanouit comme une belle fleur qui bientôt doit produire le fruit précieux de la raison...jusqu'alors ce n'est pour

1. Histoire Naturelle, Sect. "De l'Homme" t.IV, p.71.

2. O.c., p.77-8.

ainsi dire, qu'une végétation...toutes les puissances inférieures de son corps se réduisent à sa nutrition et à son développement". Rousseau adoptera cette conception de l'enfance, en déduisant son système d'éducation négative, qui consiste à laisser germer lentement les facultés plutôt que de hâter leur éclosion, en remplissant l'esprit de connaissances prématurées. Également hostile aux signes de précocité dans l'enfance, le naturaliste en veut à ceux qui créent des prodiges de quatre ans, de seize ans même, qui finissent par devenir des hommes fort ordinaires...Au lieu d'étaler devant l'enfant des connaissances qui ne lui conviennent point, on devrait se dire que "la meilleure de toutes les éducations est celle qui est la plus ordinaire, celle qui est la moins sévère, celle qui est la plus proportionnée, je ne dis pas, conclut Buffon, aux forces, mais à la faiblesse de l'enfant(1)". En somme, il s'agit pour le naturaliste d'une éducation conforme à la nature.

1. T.IV, p.83.

Si l'enseignement officiel reste toujours fermé aux progrès des sciences, ce n'est pas à dire qu'on ne fasse nulle part au 18<sup>e</sup> siècle de cours scientifiques. On sait que Fontenelle avait déclaré que, quand même il tiendrait la vérité dans la main, il ne l'ouvrirait pas pour la laisser sortir. "Contentons-nous d'être une petite troupe choisie, et ne divulguons pas nos <sup>m</sup>ystères dans le peuple". C'est là le vœu de l'auteur de la Pluralité des Mondes. Mais déjà vers le milieu du 18<sup>e</sup> siècle, ce vœu n'est guère plus réalisable. "La métaphysique et les poètes écrit Diderot, parlant de son siècle, ont eu leur temps; les physiciens systématiques leur ont succédé; la physique systématique a fait place à la physique expérimentale, celle-ci à la géométrie, la géométrie à l'histoire naturelle et à la chimie qui ont été en vogue dans ces derniers temps et qui partagent les esprits avec les affaires de gouvernement, de commerce, de politique, et surtout la manie de l'agriculture, sans qu'on puisse deviner quelle sera la science que la légèreté nationale mettra à la mode par la suite". L'engouement des sciences ne connaît plus au 18<sup>e</sup> siècle, ni sexe, ni



distinction sociale.

Un témoin de ce fait nous est fourni par les mémoires d'un professeur, Prémontval, qui datent de 1749. Conférencier plutôt que maître, l'auteur de ces mémoires faisait des cours publics gratuits auxquels le riche et le pauvre assistaient ensemble. "Ce fut surtout, écrivit Prémontval, quand je traitai de la physique tant systématique qu'expérimentale, que l'on vit chez moi une nombreuse assistance se soutenir presque la même d'un bout de l'année à l'autre. Je n'ai pas fait de cours qui ait été plus constamment suivi(1)". Pendant plusieurs années ce professeur faisaient en outre des cours de mathématiques, "et toujours d'un détail où les professeurs publics n'ont point coutume d'entrer, parce que le peu de temps qu'ils y donnent ne le leur permet pas". Pourtant, loin d'être rebutés par les difficultés du sujet, ceux qui suivaient les cours ajoutaient rapidement à leur nombre, de sorte que, partant de quatre-vingts personnes, le professeur de mathématiques réussit en deux années à en porter le chiffre à quatre cents. "Prémontval, nous dit-on, groupait en effet

1. R.P. juin-juillet, 1904.

autour de sa chaire des artisans, des bourgeois, des hommes de qualité qui cherchaient à compléter et à affermir les connaissances qu'ils avaient puisés dans les livres de Fontenelle et de ses imitateurs(1)". Et Prémontval parle lui-même des femmes "et même de très distinguées" qui fréquentaient quelquefois les cours qu'il faisait. La place de l'Encyclopédie dans l'histoire de la pensée du 18e siècle ne se comprend pas sans cette préparation des esprits qui occupe toute la première moitié du siècle.

---

La science morale a préoccupé les hommes de cette époque presque autant que la science physique. Si les philosophes se sont fiés tellement aux lumières c'est même grâce à la foi qu'ils avaient dans la puissance morale exercée par les connaissances. Ils croyaient fortement après Descartes que l'entendement agit sur la volonté. Du reste, depuis que la morale s'était divorcée du dogme, il avait fallu en trouver un fondement nouveau. Ce fondement, on le trouvait dans la nature même, dans les dispositions innées au bien, qu'on constatait chez tous

1. Article cité.

les hommes également. "Dieu a donné aux hommes les idées de la justice et de la conscience, écrivit Voltaire, ne se souciant pas trop de la contradiction entre cette assertion et la philosophie sensualiste de Locke. Dans l'article "Droit de Nature" de l'Encyclopédie, on dira que la morale dépend d'un "sentiment intérieur, qui porte à de certaines actions et qui en détourne". Elle repose sur des vérités immuables "que la seule raison naturelle a établies entre tous les hommes ou pour mieux dire que Dieu a gravées dans nos coeurs", et ses préceptes sont ceux que "la raison et l'équité suggèrent aux hommes". Cette théorie découle de celle de Grotius, que la traduction de Barbeyrac avait vulgarisée en France, suivant laquelle il existe "certains principes de la droite raison, qui nous font connaître qu'une action est moralement honnête selon la convenance qu'elle a avec une nature raisonnable et sociable(1)". C'est ainsi qu'on cherche dans la nature même de l'homme le fondement de la morale, fourni jadis par la religion.

Dans cette laïcisation de la morale, l'Essai sur le Mérite et la Vertu, de Shaftesbury, traduit par Diderot en 1745, avait exercé une influence considérable. "La religion et la vertu sont unies par tant de rapports,

1. Article cité, par Boucher d'Argis.

lit-on au début de l'Essai, qu'on les regarde comme deux inséparables compagnes". Que dire donc de ces peuples entiers, qui, sans même posséder les rudiments d'une religion, vivent pourtant dans une condition de moralité exemplaire? On se rappellera qu'à la fin du siècle précédent, Bayle avait montré les athées sous un même jour, et que les pères de l'Eglise n'avaient pu, non plus, retenir leur admiration pour les mœurs païennes.

"La vertu, dira La Mettrie, peut donc prendre dans l'athée les racines les plus profondes, qui souvent ne tiennent pour ainsi dire, qu'à un fil sur la surface d'un cœur dévot". Alors si les mœurs ne dépendent pas nécessairement de la religion, en quoi consiste la vertu morale? C'est selon Shaftesbury, une question toute neuve, à laquelle il faudra une solution conforme aux idées du siècle. Diderot, qui ne s'en tient point à une simple traduction, ajoute ici un commentaire.

"Tous les livres de morale sont pleins de déclamations vagues contre l'intérêt". Pourtant, "nous sommes tous d'accord que la créature peut s'aimer, peut tendre à ses intérêts et poursuivre son bonheur personnel, sans cesser d'être vertueuse...Le dernier effort de la prudence humaine, c'est d'entendre ses intérêts, c'est de connaître son bonheur comme il faut(1)". Morale de l'

1. Oeuvres. t.I, p.97, Note 1.

intérêt personnel, celle de Diderot ne laisse pas d'être en même temps sociale. Pour qu'un acte soit moral, il doit renfermer en soi un principe de vertu, il doit tendre au bonheur public. "Point de vertu morale, point de mérite, sans des notions claires et distinctes du bien général(1)". Du reste, c'est la raison qui impose une empreinte morale aux actions. Diderot n'est pas partisan de la théorie de la bonté naturelle. Nous naissons tous, selon lui, plus ou moins dépravés. Mais "cette dépravation involontaire du tempérament ne rend point, par elle-même la créature vicieuse; au contraire, elle sert à relever son mérite lorsqu'elle en triomphe(2)". C'est là la thèse même de La Mettrie. "En général, les hommes sont nés méchants; sans l'éducation, il y en aurait peu de bons", et "c'est le bien public qui est l'origine de la vertu...il n'y a point de vertu absolue, rien que des vertus relatives à la société, en soi, il n'y a ni vices, ni bien, ni mal, ni juste, ni injuste(3)". S'il existe donc chez les hommes un "instinct moral", cet instinct a besoin d'être cultivé pour devenir un principe de vertu. Dans ses Pensées Philosophiques, Diderot en veut aux "dévots" d'avoir cherché à combattre les passions, sources des meilleurs efforts de l'homme. "Sans elles, plus de sublime, soit dans les mœurs, soit

1.P.35.

2.P.31, Note I.

3.Boissier, p.147-8.

dans les ouvrages; les beaux-arts retournent en enfance, et la vertu devient minutieuse(1)". Ces mêmes passions avaient paru, aux yeux des jansénistes, contenir les germes de tous les vices.

Duclos, qui avait été lui-même "très libertin par force de tempérament" ne pouvait pas plus que Diderot souffrir qu'on s'opposât au développement des passions chez l'enfant. "N'allez pas faire la bêtise de lui dire du mal des passions et des plaisirs, s'écrie-t-il, j'aimerais autant qu'il fut mort que d'être condamné à n'en avoir point(2)". Dans les Considérations sur les Mœurs il fait découler la vertu des rapports mutuels entre les hommes. "Au lieu de calomnier la nature, qu'ils consultent leurs vrais intérêts, et ils les verront unis à ceux de la société". Mais pour diriger de cette façon les penchants naturels, il faut d'abord éclairer les hommes, car "le crime est toujours un faux jugement". Duclos n'est pas de ceux qui voient dans l'état primitif, l'âge d'or de l'innocence. Mais afin qu'on tire un profit moral des connaissances, il faut que l'éducation s'oriente principalement vers ce côté. On trouve chez nous, écrit Duclos, beaucoup d'instruction et peu d'éducation. On y forme

1. P. 127.

2. Mémoires de Mme. D'Épinay, t.1, p.322, 1818.



des savants, des artistes de toute espèce, chaque partie des lettres, des sciences et des arts y est cultivée avec succès". Mais on oublie qu'il est nécessaire d'élever les hommes pour la société, "de faire porter sur une base d'éducation générale toutes les instructions particulières de façon qu'ils fussent accoutumés à chercher leurs avantages dans le plan du bien général et que dans quelque profession que ce fût, ils commencassent par être patriotes".

Duclos ne s'en tient pas aux généralisations. Un défaut principal de l'éducation ordinaire, c'est de présenter les connaissances au hasard, et sans aucun égard pour les besoins particuliers des élèves, au lieu qu'il faudrait développer leurs talents individuels en vue d'un emploi spécial. Duclos se joint donc à ceux qui réclament une éducation professionnelle. Il a un sens très vif des réalités. Avant Rousseau, il reconnaît la folie de vouloir enseigner la morale par les préceptes. "Qu'on forme d'abord les hommes à la pratique des vertus, on en aura d'autant plus de facilité à leur en démontrer les principes s'il en est besoin<sup>(1)</sup>". Si, du reste, Duclos

se rend compte que les lumières peuvent être dangereuses aux hommes, il attribue néanmoins une puissance morale aux lettres. Car, en somme, "quelque vertu qu'on ait, on n'a que celle de l'étendue de son esprit". Doctrine philosophique "par excellence, cette croyance a persisté tout le long du 18<sup>e</sup> siècle, fournissant l'inspiration de la plupart des efforts pédagogiques des philosophes et des révolutionnaires. Rousseau, on le sait, ne partageait point cette conviction, et bon nombre de ceux qui se donneront pour ses disciples se sépareront de leur maître précisément, nous le verrons, sur ce point.

Du reste, parmi ceux-là même qui croyaient le plus fortement au pouvoir moralisateur des lumières, il y en avait qui ne laissaient pas d'avoir de grands doutes au sujet des suites d'une culture intellectuelle mal entendue. Morelly croit avec Duclos que c'est à l'éducation de "fournir les moyens de contrebalancer le poids du sentiment par les lumières de la raison(1)". L'éducation morale ainsi conçue n'est évidemment pas possible en dehors d'une société civilisée. "Il suffit, continue Morelly, que l'éducation nous habitue à penser que nos propres intérêts

1. Essai sur le Coeur Humain, p.28.

sont de travailler à ceux de la société". De même, Voltaire avait déclaré que "la morale est la même chez toutes les nations civilisées". Rousseau, il est vrai, n'est pas du tout de cet avis. En attendant, Morelly se demande, si, après tout, on ne s'est pas exagéré quelquefois les bienfaits dûs aux raffinements de la civilisation et aux lumières de l'esprit. "Un savant au milieu de mille incertitudes ne doit-il pas envier l'ignorance d'un homme de la campagne, qui joint la probité au simple bon sens....d'autant plus heureux que la simple nature, qu'on appelle grossièreté, le dispense de mille bienséances(1)". Plus importante, à ses yeux, que toute culture intellectuelle, est cette première éducation, qui vise à éloigner des enfants tout ce qui pourrait porter atteinte à leur vertu. Car, "que les connaissances, quelque solides qu'elles soient, sont funestes à celui qui a le coeur gâté(2)".

L'année même où parut le Discours Préliminaire à l'Encyclopédie, et encore une dizaine d'années avant la publication de l'Emile, Turgot exprime dans sa Lettre à Mme. de Graffigny sur les Lettres Péruviennes, bon nombre de pensées sur l'éducation analogues à celles de Rousseau, et que, selon l'éditeur de ses oeuvres, "il ne devait qu'

1. O.c., p.147.

2. P.148.

à lui-même". Or, si Turgot est très éloigné ici de donner dans l'erreur de préférer les sauvages aux hommes policés, il est pourtant d'avis que "nos institutions trop arbitraires nous ont trop souvent fait oublier la nature; que nous avons été dupes de notre propre ouvrage; que le sauvage qui ne sait pas consulter la nature, sait souvent la suivre". Mais c'est à l'éducation surtout que Turgot s'en prend, y voyant l'origine de cet éloignement de la nature, qu'on constate chez les peuples civilisés. Grace au caractère artificiel, à la "pédanterie" de l'instruction - "on nous apprend tout à rebours de la nature" - nous perdons de plus en plus contact avec les choses réelles pour vivre dans les abstractions. Ainsi, au lieu de commencer par présenter à l'enfant des objets sensibles, on lui apprend d'abord des mots, qui précisément parce qu'ils précèdent les idées, n'ont aucune signification pour lui. Il faudrait, tout au contraire, accoutumer les enfants de bonne heure à contempler la nature et à en étudier les phénomènes, leur donner, en un mot, "le coup d'oeil de la nature". Ce serait les rendre propres à recevoir les premières notions des sciences naturelles.

On ne devrait pas s'y prendre autrement pour

l'enseignement de la morale, car les abstractions sont tout aussi funestes dans ce domaine qu'ailleurs. C'est l'habitude seule qui compte ici et tous les préceptes du monde ne servent à rien, si l'enfant ne trouve pas l'occasion de les mettre en pratique. "On a grand soin de dire à un enfant qu'il faut être juste, tempérant, vertueux; et a-t-il la moindre idée de la vertu? Ne dites pas à votre fils, 'soyez vertueux', mais faites-lui trouver du plaisir à l'être; développez dans son coeur le germe des sentiments que la nature y a mis. Il faut souvent plus de barrières contre l'éducation que contre la nature". Turgot explique qu'il ne veut point rejeter les généralisations: il ne tient qu'à insister qu'elles ne conviennent point pour l'enfance. "Je veux qu'elles viennent aux enfants comme elles sont venues aux hommes, par degrés et en s'élevant depuis les idées sensibles jusqu'à elles".

Une des qualités essentielles de la pédagogie de Turgot est précisément cette sympathie avec les petits dont il plaide la cause. Exigeant qu'on témoigne de l'indulgence pour la faiblesse de l'enfance, il voudrait voir disparaître toutes ces règles qui la gênent

sans l'instruire. Car, c'est le développement physique que l'on entrave en contraignant les mouvements de la jeunesse, pour qu'elle se conforme aux usages frivoles de la "civilité". "On veut encore, écrit Turgot, qu'un enfant soit grave, on met sa sagesse à ne point courir, on craint à chaque instant qu'il ne tombe. Qu'arrive-t-il? on l'ennuie et on l'affaiblit. - Nous avons surtout oublié que c'est une partie de l'éducation de former le corps". C'est là, à n'en point douter, du rousseauisme avant la lettre. Etudiez la nature! recommande Turgot; "dans tous les genres nous avons étouffé l'instinct", tandis que les sauvages sont contents de le suivre. Si, au lieu de conduire la jeunesse d'après des préjugés, on la laissait dans la voie de la nature, alors seulement on la rendrait vertueux. Car, nous naissons avec les germes des vertus, et c'est à l'éducation de leur fournir l'occasion d'éclorre. Le pouvoir de l'éducation est donc illimité.

Nous avons l'assurance de Turgot que bon nombre de ses contemporains partageaient les idées qu'il exprime ici. Nous avons d'ailleurs pu nous en convaincre nous-mêmes en parcourant la littérature pédagogique de l'époque. A des réserves près, les principes pédagogiques de Turgot sont tout rousseauistes. Philosophe, il ne va pas jusqu'à condamner les



lumières, mais il recommande une grande prudence en en communiquant aux enfants. Dans l'éducation de ces derniers, il suffit qu'on s'en tienne à ce que la nature indique, pour les rendre vertueux. Jadis, on n'avait voulu former que des prêtres, au lieu de faire des hommes. De là l'importance exagérée, attribuée au latin. Et aujourd'hui même, selon Turgot, "on étudie en philosophie, non pour être philosophe mais pour passer maître es arts", répondant ainsi à tous ceux, qui suivant un principe utilitaire, réclamaient une éducation professionnelle. Turgot veut pour sa part que la première éducation soit une vraie culture des facultés de l'enfant, et non seulement de leur esprit. Avant Rousseau il met en première ligne de compte l'éducation du cœur.

Cependant, si le philosophe est persuadé que ces idées ont déjà gagné beaucoup d'entre ses compatriotes, il se rend néanmoins compte qu'elles n'ont encore frayé aucune voie dans l'enseignement. "On commence dans notre siècle, à les entrevoir, à leur rendre justice, et même à les aimer. On ne sait point encore les inspirer". Pour nous, cette admission de la part de Turgot est tout à fait importante. C'est ce que nous avons du reste constaté nous-mêmes pour l'instruction publique. Au milieu du siècle, elle

est restée ce qu'elle a toujours été, formelle, étroitement classique, et nullement en rapport avec l'état actuel des sciences. Les collèges jésuites sont en arrière même de ceux de l'université, puisque ce sera en y introduisant les réformes renfermées dans le Traité des Etudes qu'on se proposera de remplacer les méthodes vieilles, lors de l'expulsion des maîtres. Malgré toutes les protestations qui se sont fait entendre tout le long de la première moitié du siècle, on n'a rien fait encore. C'est qu'il ne suffit point d'éclairer les hommes, si en même temps on ne les pousse à l'action. Ne voyons-nous pas déjà d'avance ce que sera le rôle de Rousseau dans le mouvement pédagogique du siècle? Ne sera-ce pas lui, qui, en émouvant ses contemporains, saura inspirer ces grands principes, qu'on entrevoit déjà?

Il reste à signaler les progrès d'une idée qui prendra une importance de plus en plus considérable au cours du siècle, à savoir celle des rapports qui doivent exister entre l'Etat et l'instruction publique. Déjà, dans le personnage d'Idoménée, Fénelon avait montré tout ce que pouvait faire un gouverneur sage pour le bonheur de son peuple au moyen de l'éducation. Montesquieu, pour qui Télémaque était "l'ouvrage divin de ce siècle", avait

de très bonne heure fait sienne cette doctrine de l'influence bienfaisante que peut exercer le pouvoir grâce à l'instruction. Dans la suite inédite de l'histoire des Troglodytes, il écrivit: "Seigneur, disait un Troglodyte au Roi, nous sommes heureux; nous travaillons sur un fonds excellent. Ce sera vous seul qui déciderez si les richesses seront pernicieuses à votre peuple, ou non. S'ils voient que vous les préférez à la vertu, ils s'accoutumeront bientôt à en faire de même et, en cela, votre goût réglera le leur....Vous connaissez, Seigneur, la base sur quoi est fondée la vertu de votre peuple: c'est sur l'éducation. Changez cette éducation, et celui qui n'était pas assez hardi pour être criminel rougira bientôt d'être vertueux(1)". C'est là la thèse fénelonienne que l'instruction publique doit être une préoccupation principale de celui qui règne.

Dans l'Esprit des Lois, Montesquieu développe la doctrine esquissée dans ces lignes. Travail d'analyse plutôt que de critique, cet ouvrage renferme au quatrième livre une description des formes différentes que prend l'instruction publique selon le caractère du régime politique. Sous un gouvernement despotique, l'éducation est évidemment nulle, car il faut "commencer par faire un mau-

1. Dedieu, p.184-185.

vais sujet, pour en faire un bon esclave(1)". L'éducation dans une monarchie, par contre, est destinée à faire des honnêtes gens, sachant vivre avec leurs semblables et se leur rendre agréables. Ici l'honneur est tout important et c'est suivant ses exigences qu'on doit se conduire. Il n'y a donc que le gouvernement républicain qui demande chez les citoyens la vertu réelle, et c'est sous ce régime seul que l'éducation a une souveraine puissance. Or, la vertu par excellence dans une démocratie consiste à savoir mettre les intérêts de l'Etat au-dessus des siens. L'éducation doit donc viser ici surtout à inspirer l'amour de la patrie. C'est aux pères de remplir cette tâche auprès de leurs enfants. La responsabilité des mœurs publiques dépendent entièrement des parents. "Ce n'est point, écrit Montesquieu, le peuple naissant qui dégénère; il ne se perd que lorsque les hommes faits sont déjà corrompus(2)".

Si le président paraît s'en tenir ici uniquement à l'analyse, il n'est pas pourtant absolument sans parti pris. L'étude des divers systèmes pédagogiques lui a suggéré des réflexions, telles, par exemple, que celle-ci: "Aujourd'hui nous recevons trois éducations

1. Liv.IV, Chap.3.

2. Liv.IV, Chap.5.

différentes ou contraires: celle de nos pères, celle de nos maîtres, celle du monde. Ce qu'on nous dit dans la dernière renverse toutes les idées des premières(1)". Il n'y a aucun doute que Montesquieu pense ici à la France contemporaine, où en effet, l'éducation prise dans le monde n'avait nul rapport avec celle qu'on donnait dans les collèges. C'est déjà l'ébauche d'une critique contre l'éducation actuelle. Du côté positif, Montesquieu s'incline visiblement vers cette vertu républicaine, fruit de la bonne éducation donnée par les parents. Dans son esprit l'intérêt social l'a toujours emporté sur tout intérêt personnel. Si j'avais, écrivit-il, quelque chose qui me fut utile et qui fut préjudiciable à ma famille, je le rejetterais de mon esprit. Si je savais quelque chose qui fut utile à ma famille, et qui ne le fut pas à ma patrie, je chercherais à l'oublier. Si je savais quelque chose utile à ma patrie et qui fut préjudiciable à l'Europe et au genre humain, je le regarderais comme un crime(2)". Chez ce philosophe traditionaliste, il y a évidemment une part considérable de ce que M. Lanson a appelé "l'idéalisme social" de Montesquieu. Ce dernier va jusqu'à dire: "Je ne doute en aucune manière que, dans une petite république on ne put donner une éducation telle qu'elle fût toute

1. Liv. IV, Chap, 4..

2. Dedieu, p.199.

composée d'honnêtes gens. Les lois font les bons et les mauvais citoyens(1)".

L'admiration que Montesquieu portait aux institutions de l'antiquité a contribué à former chez lui cette doctrine morale aux conséquences pédagogiques importantes. "Pénétrés, écrit-il, de la nécessité que les peuples qui vivent sous un gouvernement populaire fussent élevés à la vertu(2)", les Grecs imaginèrent des institutions extraordinaires. Que ces institutions aient été l'objet d'une admiration générale à l'époque, nous ne pouvons en douter d'après les allusions fréquentes à Lacédémone qui se trouvent dans la littérature contemporaine. Elles forment le sujet d'une lettre écrite par le chancelier d'Aguesseau, qui est retenu en particulier par le système d'éducation fondé par Lycurgue. Liée inséparablement au gouvernement cette éducation était le complément nécessaire de la législation. Sans elle, les sages lois qu'il voulait établir auraient été impuissantes. Afin d'élever un peuple au niveau de ses institutions politiques, il faut "travailler sur l'homme même, et graver les lois dans son cœur beaucoup plus que sur le marbre et sur le bronze; ce fut là le grand objet que Lycurgue se proposa dans l'éducation des citoyens, et dans les principes généraux qu'il établit



sur les mœurs(1)". Montesquieu ne se borne pas non plus, en historien des mœurs, à signaler ce caractère des institutions antiques. "Ces sortes d'institutions peuvent, conclut-il, convenir dans les républiques, parce que la vertu politique en est le principe; mais pour porter à l'honneur dans les monarchies, ou pour inspirer la crainte dans les Etats despotiques, il ne faut pas tant de soins. Elles ne peuvent d'ailleurs, ajoute-t-il, avoir lieu que dans un petit état, où l'on peut donner une éducation générale, et élever tout un peuple comme une famille(2)".

Rousseau sera du même avis. "L'éducation nationale, écrit-il dans ses Considérations sur le Gouvernement de Pologne, n'appartient qu'aux hommes libres(3)". Mais là où cette condition existe, comme en Pologne, il n'y a point de bornes à ce que l'éducation peut accomplir pour un peuple. C'est elle "qui doit donner aux âmes la forme nationale, et diriger tellement leurs opinions et leurs goûts, qu'elles soient patriotes par inclination, par passion, par nécessité. Un enfant, en ouvrant les yeux doit voir la patrie, et jusqu'à la mort ne doit plus voir d'autre". Peu importe que le cœur de l'homme soit ainsi dénaturé, comme, c'est Rousseau qui le dit dans l'Emile, Lycurgue l'avait dénaturé. C'est cette doctrine d'une

1. Oeuvres, t.XVI, p.236.

2. Liv.IV, Chap.7.

3. O. C. p. 352

éducation destinée à imprimer sur les citoyens un caractère national, qui jettera des racines si profondes dans les esprits des révolutionnaires. Ils saisiront l'occasion que le cours des événements leur donnera, pour tâcher de réaliser ce système d'éducation nationale, qui ne convient selon Montesquieu qu'aux petits peuples, selon Rousseau, qu'aux peuples libres.

X

X

X

X

## Chapitre XI

L'Encyclopédie.

L'Encyclopédie se rattache à l'histoire de la pédagogie française de deux façons distinctes; d'abord comme oeuvre encyclopédique, elle renferme un abrégé des connaissances humaines à l'état où elles étaient vers 1750; ensuite, elle exprime les opinions de plusieurs d'entre les collaborateurs sur des matières ayant rapport à l'enseignement. A cette seconde catégorie appartiennent, par exemple, les articles "Collège" (d'Alembert), "Education" (Dumarsais), Gouverneur (Le Febvre) et beaucoup d'autres<sup>de ce genre</sup>. Avant d'en venir aux articles pédagogiques proprement dits, considérons l'importance pédagogique de l'Encyclopédie par rapport au but général de l'entreprise. "Ouvrage d'une société de gens de lettres", selon le Prospectus écrit par Diderot, le Dictionnaire raisonné visait à répandre les lumières d'une façon générale dans la société. Ayant donc pour objet la vulgarisation des sciences, l'Encyclopédie

(1) "Esquisses du 18e siècle R.D.S.", 13 oct. 1934.

devait résumer toutes les connaissances restées jusque-là éparées dans les ouvrages des savants.

Mais, en se proposant de mettre ainsi à la portée de tout le monde les découvertes scientifiques, particulièrement celles du siècle actuel, les Encyclopédistes n'entendaient point se borner uniquement à éclairer le public sur des matières purement scientifiques; ils avaient surtout en vue l'occasion qui leur fut accordée par l'entreprise d'exercer une influence sur l'opinion et de la diriger vers les matières qui leur semblaient d'une importance capitale. "L'inventaire, selon M.Giraud, c'est l'objet avoué de l'entreprise; l'interprétation, c'en est l'objet inavoué"(1). Envisagée de ce point de vue, l'Encyclopédie constituait en effet "une formidable machine de guerre" dans la lutte qui s'engageait entre la "philosophie" <sup>et</sup> de la tradition.

"La philosophie vers 1730, c'est aussi la science, écrit M.Mornet, et parmi les sciences, la

(1) "Etapas du 18e siècle", R.D.M., 15 oct.1924.

'physique', ou la science de la nature"(1). En 1751, lors de la publication du Discours Préliminaire, il est évident qu'un revirement profond s'est opéré dans les rapports entre les sciences expérimentales et la métaphysique. Sous l'influence à la fois de la philosophie empiriste de Locke et de Condillac, et des observations systématiques faites par une foule d'hommes simplement engoués des nouvelles méthodes de collectionner et d'enregistrer les faits, ou par des savants, tels que Buffon, qui s'enfermait pendant de longues heures de la journée pour se donner à l'observation, l'intérêt avait passé de la spéculation à l'expérience. Pourquoi supposer, demande d'Alembert, que nous ayons des notions purement intellectuelles, puisque les sens fournissent une base suffisante pour expliquer toutes nos idées? "Ce n'est donc point par des hypothèses vagues et arbitraires que nous pouvons espérer de connaître la nature, c'est par l'étude réfléchie des phénomènes, par la comparaison que nous ferons des uns

(1) Sciences de la Nature, p.1-2

avec les autres, par l'art de reduire autant qu'il sera possible un grand nombre de phénomènes a un seul qui puisse en être regardé comme le principe"(1).

C'était là l'idéal, mais en réalité une méthode purement inductive ne convenait point à cette génération de raisonneurs, et, de simples observateurs, les philosophes devenaient souvent des théoriciens, qui n'attendaient pas les lents résultats des expériences pour s'élever à des hypothèses sur la nature de l'homme et de la société. Les éditeurs de l'Encyclopedie s'étaient réservé le droit de lier toutes les parties de l'oeuvre; et cet enchaînement qui devait faire le trait d'union entre l'amas confus de faits rendus par l'observation, devint une source de déductions infinies. Ainsi, les Encyclopédistes faisaient dériver toutes les institutions humaines d'un soi-disant instinct de sociabilité, et les notions de morale du "cri de la nature qui retentit dans tout homme"(2). De même, ils parlaient, après Grotius,

(1) Discours Préliminaire, p.30.

(2) Discours Préliminaire, p.20.



d'une loi naturelle "que nous trouvons au-dedans de nous, source des premières lois que les hommes ont dû former". S'ils avaient rejeté la métaphysique du siècle précédent, les collaborateurs gardaient toujours les traits essentiels de la méthode condillacienne, suppléant au défaut de l'expérience par des hypothèses. "Empiriste et déductif presque tout le monde l'est au milieu du 18<sup>e</sup> siècle, écrit M.Brehier; chacun cherche, en chaque science, le fait fondamental d'où tout le reste pourra se déduire"(1). Ce caractère dualiste de la philosophie de l'époque, qui est aussi celui, nous le verrons, de la pédagogie de Rousseau, est fidèlement représenté dans l'Encyclopédie.

Si le plaisir a fourni le grand mobile de l'étude de la nature, témoin, selon d'Alembert, "la découverte des propriétés des corps uniquement curieuses", (il ajoute que "la curiosité est un besoin pour qui sait penser"), il n'en reste pas moins que le but ultime de

(1) O.c., p.436

toute recherche scientifique est l'utilité. S'intéressant par-dessus tout à l'application pratique des sciences, les Encyclopédistes tournaient le dos à la spéculation abstraite et se mirent à interroger la nature, celle de l'homme en particulier. Dans l'interprétation de ces faits la tendance réformatrice des auteurs du Dictionnaire raisonné des sciences et des arts est fort marquée. Nous le verrons tout à l'heure à propos de la pédagogie. Qu'ils aient abordé leur tâche avec une hardiesse inconnue, l'opposition de la Sorbonne, jointe à celle de l'Etat, nous en est preuve. "Les Encyclopédistes, écrit M. Hubert, ont vu dans la coordination et la propagation des sciences le plus sûr moyen de lutter contre une forme de despotisme intellectuel qu'ils détestaient peut-être davantage que le despotisme politique"(1). Ce qui distingue avant tout l'oeuvre des Encyclopédistes, c'est donc leur foi sans bornes dans la puissance des lumières. Notons en passant la réfutation par D'Alembert

(1) Hubert, Les Sciences Sociales, P.4.

de la thèse du premier Discours de Rousseau, déjà paru depuis une année au moment de la publication du Discours Préliminaire. "Il nous siérait mal d'être de son sentiment, dit l'auteur, à la tête d'un ouvrage tel que celui-ci"(1). Rousseau, selon le philosophe, confond la culture avec les abus qui l'ont accompagnée, abus dont il est précisément le but de l'Encyclopedie de libérer les sciences.

Aux yeux des philosophes, l'amélioration de la condition humaine dans laquelle ils avaient une foi si vive, ne pouvait se réaliser qu'au moyen des progrès des lumières. La morale repose, pour eux, uniquement sur les facultés raisonnantes; à l'état primitif, il n'existe donc aucune morale encore. Dans l'Encyclopédie, c'est Diderot qui traite surtout de ce sujet à l'article "Droit naturel". L'homme avant l'origine des sociétés n'a pas besoin de notions morales. Mais, lorsque, poussé par l'intérêt ou par l'instinct social, il s'unit à ses semblables, alors la moralité naît avec la civilisation.

(1) O.c., P.124.

La réflexion est, pour Diderot, un élément essentiel de la vertu. Mais si l'état primitif ne comporte point de notions éthiques, les vices sont absents autant que les vertus. C'est là où aboutit Diderot. Loin d'avoir fait des progrès continuels vers le bien, les hommes se sont créés des besoins nouveaux, parfois corrompus. Pour lui, il n'y a ni progrès certains, ni dégradation positive dans l'état civilisé. Comme cause de la dégénération qu'on constate souvent chez les peuples modernes, Diderot croit qu'"il faut accuser tout ce qui s'est, au cours des temps, superposé à eux, et par excellence les faux jugements dûs à l'éducation et <sup>à</sup> la coutume".

Venons à la théorie pédagogique renfermée dans les divers articles répandus ça et là dans les gros volumes de l'Encyclopédie, consacrés aux diverses matières qui s'y rattachent. Tandis que l'auteur de l'article "Enfance" renvoie ses lecteurs à la traduction par Coste de l'ouvrage de Locke sur l'éducation des enfants, d'autres <sup>collaborateurs</sup> parmi eux Jaucourt et Daumont, s'inspirent

évidement de Buffon. Ce dernier, dans le long article sur les "Maladies des Enfants", qui lui est confié, écrit ceci: "L'homme est exposé à une infinie de maux mais l'éprouve d'une manière plus marquée en naissant et pendant les premiers temps de sa vie", se trouvant "en danger continuel de perdre une vie qui semble ne lui être donnée que pour souffrir". Buffon l'avait déjà dit, et Rousseau s'en servira comme argument, lorsqu'il plaidera la cause de la liberté des enfants. Car, à quoi bon assujettir à un travail laborieux ceux que la mort enlèvera probablement avant qu'ils soient à même d'en profiter? Tout ce mouvement pédagogique qui se résume dans l'oeuvre des philosophes prend son origine d'un côté dans les principes humanitaires qui avaient gagné une prise de plus en plus considérable sur les esprits à mesure que le siècle avançait. C'est grâce à l'influence de ces idées que les philosophes étaient amenés à chercher à améliorer le sort des hommes en général mais surtout suivant en ceci leur maître Voltaire à employer leurs talents à la défense des faibles et des opprimés.

Paradoxalement, cette commisération pour les misères de l'enfance, aboutit chez les Encyclopédistes, comme elle aboutira chez Rousseau, à une éducation toute spartiate. En voulant réagir contre l'indulgence habituelle des parents, qu'ils croyaient nuisible aux enfants les philosophes donnaient, par un excès contraire, dans des rigueurs, devant lesquelles, des enfants aussi mal doués par la nature qu'ils le prétendaient, auraient certes succombé. L'importance attribuée à l'endurcissement corporel découlait évidemment du système pédagogique de Locke, cité par plusieurs d'entre les collaborateurs et notamment par Daumont ("Enfance", "Maladie des Enfants"). Dans son article "Gouvernante d'Enfants", partant de la règle énoncée par Daumont, à savoir qu'il ne faut point gâter les enfants par trop d'indulgence, le Febvre en déduit des principes d'éducation morale. Car, "des premières impressions que reçoit l'enfant dépendent ses premiers penchants; de ses premiers penchants dépendent ses premières habitudes et de ses habitudes dépendront peut-être un jour les qualités ou les défauts, de son



esprit, et presque toujours les vertus ou les vices de son coeur". Nous avons là, à la lettre, un principe fondamental de l'Emile, sauf que les philosophes en general sont assez portés à insister sur les mauvaises inclinations des enfants, lesquelles il s'agit pour eux, de réprimer dans la mesure possible. Rousseau croira, par contre, que si l'on tient l'enfant éloigné de tout ce qui peut nuire à sa pureté original, on l'instruit suffisamment sur la morale.

Le Febvre, semblable en ceci à Diderot, réduit la psychologie de l'intelligence à deux elements, à savoir la sensation et les tendances innées. Ainsi, tout en décourageant les penchants au vice, on ne doit offrir à la contemplation de l'élève que "des objets capables de lui donner des idées justes, et de lui inspirer des sentiments louables". Ensuite, à mesure que l'esprit se fortifie et ne se borne plus à simplement enregistrer les faits, il en fait choix, les comparant entre elles, et arrive à des "combinaisons morales". Le Febvre s'emporte contre la

fausse pédagogie qui veut qu'on communique de bonne heure aux enfants les préjuges sociaux, car il n'est plus possible par la suite de les retrancher de l'esprit: "les racines resteront; fortifiées par le temps elles se sont, pour ainsi dire, identifiées avec l'âme; elles sont devenues ce qu'on appelle la nature". De même, avant Rousseau, le Febvre recommande de ne pas commencer trop tôt l'enseignement religieux, car en voulant présenter les mystères de la révélation à un âge où ils ne sauraient être compris, on risque de prédisposer l'esprit contre la vérité.

A l'article "gouverneur" qui fait suite à celui de "gouvernante", le Febvre indique que l'éducation est affaire plutôt d'insinuation que d'autorité. Avec Montaigne, cité du reste à l'article "Precepteur" par Jaucourt, notre pédagogue désire un gouverneur "qui eût plutôt la tête bien faite que bien pleine, et qu'on y requît tous les deux; mais plus les moeurs et l'entendement que la science". Il serait du reste

souhaitable qu'il eût déjà fait une éducation. "C'est trop, dira Rousseau; s'il en fallait deux pour réussir, de quel droit entreprendrait-on la première? Pour le reste, il s'accordera avec Montaigne et son disciple. "Instruisez-le à la manière de Socrate. Causez avec lui familièrement sur le vrai, sur le faux, sur les vertus et sur les vices". L'instruction exige donc des soins continuels auprès des enfants, plutôt que des instructions reglees.

On s'attendrait à trouver dans l'Encyclopédie des reflexions sur les gouvernements, et on en trouve en effet chez plus d'un collaborateur même d'articles pédagogiques. Dans la partie de l'article "Gouverneur" consacré à l'éducation d'un prince, le Febvre s'inspire évidemment de Fenelon. Le prince étudiera bien entendu, principalement la science des hommes et des méthodes de les gouverner. "Qu'il sache que les rois règnent par les lois, mais qu'ils obéissent aux lois; qu'il ne leur est pas permis d'enfreindre et de violer les droits de leurs

sujets, et qu'ils doivent s'en faire aimer plutôt que de s'en faire craindre". Et dans "l'Education", article confié à Dumarsais, nous lisons: "Quel avantage ne revient-il pas tous les jours à un état dont le chef a eu de bonne heure l'esprit cultivé... qu'on a autant instruit de ce qu'il doit à ses sujets que de ce que ses sujets lui doivent; à qui on a fait connaître la source, le motif, l'étendue et les bornes de son autorité". Du reste, les obligations entre le souverain et ses sujets sont réciproques. "Quel bonheur, continue Dumarsais, pour un état dans lequel les magistrats ont appris de bonne heure leurs devoirs, et ont des mœurs; où chaque citoyen est prévenu qu'en venant au monde il a reçu un talent à faire valoir; qu'il est membre d'un corps politique, et qu'en cette qualité, il doit concourir au bien commun...".

Pour que les citoyens soient ainsi utiles à l'Etat, il faut les mettre de bonne heure sur la voie de la profession qui leur convient. Dumarsais comme beaucoup d'entre ses contemporains est tout favorable à une

éducation spécialisée. Il s'agit d'étudier les dispositions particulières de l'élève. Et de même que, pour la culture intellectuelle, notre pédagogue veut qu'on tienne compte des différences entre les esprits, de même il exige du discernement de la part des instituteurs au sujet de l'éducation physique, ne voulant pas que, suivant les recommandations de Locke, on expose indifféremment tous les enfants aux rigueurs des saisons. "Ne croyons pas, dit-il, que tout soit également bon pour tous... la convenance et la disconvenance qu'il y a entre mon corps et les autres êtres ne va qu'à un certain point; et, ce point, l'expérience particulière de Chacun de nous, doit l'apprendre." Ici, Rousseau suivra, même en les exagérant les principes de Locke. Ce sera d'ailleurs une des parties les plus critiquées de son système. Il aurait peut-être mieux fait de profiter des sages conseils de Dumarsais, et de se rappeler à ce sujet un des principes fondamentaux de sa propre pédagogie, à savoir qu'il faut suivre la nature.

Comme introduction à l'éducation professionnelle Dumarsais propose qu'on familiarise les enfants de bonne heure avec les arts "même les plus communs". Un des buts principaux des auteurs du Dictionnaire raisonné était du reste d'étendre la connaissance des arts et des métiers. Le caractère utilitaire de l'oeuvre s'est communiqué à la pédagogie. Trouvant dans l'Ecole Militaire l'établissement scolaire modèle, Dumarsais loue les qualités modernes de l'instruction qui s'y donne. Choisis par rapport au métier futur des élèves, les sujets d'étude se rattachent presque entièrement à l'art de la guerre. La grammaire est réduite à peu de principes, tandis que la logique "consiste moins dans des règles souvent inintelligibles pour des enfants, que dans le soin de ne les laisser s'arrêter qu'à des idées claires". Cette éducation, complétée par l'étude du droit naturel et de la morale représente assez fidèlement l'idéal des Encyclopédistes en matière d'enseignement.

Nous avons du reste l'opinion d'un des chefs



mêmes de l'entreprise dans l'article "Collèges" contribué par d'Alembert. Le philosophe tout en admettant la valeur des réformes introduites dans l'Université par Rollin, ne peut rester aveugle aux abus nombreux du système actuel, abus qui tiennent, à son avis, à l'esprit du siècle, à cet "esprit de futilité", qui éloigne ses contemporains des affaires sérieuses. Ainsi, au collège, on perd son temps à étudier des mots, et cette étude passe pour les humanités ou la rhétorique. De même, en philosophie, c'est toujours la scolastique qui persiste dans les écoles. "La vraie philosophie a beau se répandre en France de jour en jour; il lui est bien plus difficile de pénétrer chez les corps que chez les particuliers". D'Alembert trouve dans ce fait néanmoins un augure heureux pour l'avenir des études universitaires. "L'Université de Paris, composée de particuliers qui ne forment d'ailleurs aucun corps régulier ni ecclésiastique, aura moins de peine à secouer le joug des préjugés dont les écoles sont encore pleines". Quant aux réformes qu'il s'agit d'entreprendre dans

l'enseignement de la philosophie, d'Alembert s'exprime brièvement; "on bornerait la logique à quelques lignes; la métaphysique à un abrégé de Locke". C'est qu'aux yeux de d'Alembert mathématicien de premier ordre, la géométrie est "de toutes les logiques et physiques la meilleure". Quant à la physique proprement dite, tandis que dans les écoles, "on bâtit à sa mode un système du monde", la vraie physique devrait se borner "aux expériences et à la géométrie". Dans le Discours Préliminaire, le philosophe avait déjà indiqué ce qu'il entendait par là: "par des opérations et des abstractions successives, nous depouillons la matière de presque toutes ses propriétés, pour n'envisager en quelque manière, que son fantôme". Les deux méthodes - celles de l'observation et du raisonnement mathématique - se complètent, les mathématiques étant "une espece de métaphysique générale où les corps sont dépouillés de leurs qualités individuelles"(1).

Il est intéressant de comparer avec cette vue

(1) Diderot, Oeuvres, II, p.10.

de d'Alembert, celle de Diderot exprimé dans les Pensées sur l'Interprétation de la Nature, publiées trois années après le Discours Préliminaire. Pour lui la science de la nature est au premier rang. Mais, comme "l'utile circonscrit tout", ce sera l'utile qui dans quelques siècles, donnera des bornes à la physique, comme il est sur le point d'en donner à la géométrie"(1). Seulement, vu le mérite évident de cette science naturelle, Diderot est amené à remettre indéfiniment l'heure de sa déchéance. "J'accorde, écrit-il, des siècles à cette étude, parce que la sphère de son utilité est infiniment plus étendue que celle d'aucune science abstraite, et qu'elle est sans contredit, la base de nos véritables connaissances". Et partant de là, Diderot défendra les méthodes expérimentales contre les notions purement intellectuelles, accordant aux premières seules la force de la vérité.

Cependant, tandis que les sciences continuent à faire de grands progrès en dehors des écoles, l'éducation reste défectueuse de tous les points de vue. D'Alembert a

(1) Oeuvres, II, p.13.

fidèlement résumé les critiques portées par les philosophes contre ces établissements, où la plupart d'entre eux avaient reçu leur éducation. Élevé lui-même au collège de Mazarin, il conclut de sa propre expérience que l'éducation publique "ne devrait être la ressource que des enfants dont les parents ne sont malheureusement pas en état de fournir à la dépense d'une éducation domestique". Reconnaisant envers ses maîtres - ils étaient pour la plupart jansenistes - il ne peut l'être envers un système qui veut qu'on perde le temps de sa jeunesse en futilités. "Je ne puis, dit-il, en terminant son article, penser sans regret au temps que j'ai perdu dans ma jeunesse.... et je voudrais que mon expérience fût utile à ma patrie".

De toutes parts, on réclame une éducation plus pratique, qui, libérée de la tradition classique et scolastique, se dirige vers les sciences de la nature et la morale qui pouvait s'en déduire. Selon le maître de pension, Faiguet, qui a fourni l'article "Etudes", on pourrait dès les années de collège, ouvrir à la jeunesse, "le

sanctuaire des sciences et des arts". Somme toute, il souhaite "un cours bien purgé de ces chimères scolastiques, mais fourni de toutes les notions intéressantes sur l'histoire naturelle sur la mécanique et sur les arts utiles, sur les moeurs et sur les lois", programme qui "se trouverait à la portée des moindres étudiants". C'est là évidemment un programme d'études qui conviendrait à tous les encyclopédistes, et qui se rattache au but même du Dictionnaire raisonné. La réaction contre l'enseignement universitaire présentement à son comble, se résume ainsi dans cet article "Etudes": "Il y a plus à retrancher dans la logique qu'on y saurait ajouter; il me semble qu'on en peut dire à peu près autant de la métaphysique. La morale est trop négligée on pourrait l'étendre et l'approfondir. A l'égard de la physique, il en faudrait beaucoup élaguer; négliger ce qui n'est que de contention et de curiosité pour se livrer aux recherches utiles et tendantes à l'économie".

.. .. .

"Il n'est pas douteux, écrit M. Hubert, que c'est sur l'expérimentalisme de Bacon, le rationalisme de Descartes et le psychologisme de Locke que les Encyclopédistes ont cherché à établir les fondements de leur philosophie". Lorsque parut en 1754 les Pensées sur l'Interprétation de la Nature, quatre volumes de l'Encyclopédie avaient déjà été publiés. "Encore tout plein de Bacon, lisons-nous dans la Notice préliminaire, le chef "sentit le besoin de rappeler à ses collaborateurs les principes qui devaient les diriger, et de donner en même temps un résumé de ses principes moins technique que celui contenu dans le Prospectus et dans le Discours préliminaire de l'oeuvre qu'il venait d'entreprendre(1)". Il donna donc dans les Pensées un ouvrage qui se liait intimement au travail encyclopédique.

Son premier objet est tout naturellement de défendre les méthodes d'observation et d'expérience suivies au cours de l'ouvrage. Faisant une distinction entre les "manoeuvres" et les "spéculatifs", il trouve que "les uns ont beaucoup d'instruments et peu d'idées, les autres ont beaucoup d'idées et peu d'instruments". C'est cette

1. Oeuvres, II, p. 9.



séparation qu'il tient à voir disparaître dans l'intérêt de la vérité. En particulier, nous l'avons déjà observé par rapport à d'Alembert, il serait à souhaiter que les mathématiques transcendantes fussent abandonnées, car on n'en tire aucun profit pratique. "Nous touchons, écrit Diderot, au moment d'une grande révolution dans les sciences. Au penchant que les esprits me paraissent avoir à la morale et aux belles-lettres, à l'histoire de la nature, et à la physique expérimentale, j'oserais presque assurer qu'avant qu'il soit cent ans on ne comptera pas trois grands géomètres en Europe".

Dans la recherche de la vérité, on passe continuellement des sens à la réflexion, et ensuite de la réflexion aux sens. Le grand danger, c'est de rester enfermé dans la chaîne de raisonnements, puisque "par malheur il est plus facile et plus court de se consulter soi que la nature(1)". Mais, l'instinct nous est donné pour nous guider et pour diriger notre attention aux objets en dehors de nous. "Le temps a renversé, écrit Diderot, tous les édifices de la philosophie rationnelle", Désormais la philosophie expérimentale doit triompher. "L'expérience multiplie ses mouvements à l'infini; elle

1. Oeuvres, II, 14.

est sans cesse en action; elle met à chercher des phénomènes tout le temps que la raison emploie à chercher des analogies. La philosophie expérimentale ne sait ni ce qui lui viendra, ni ce qui ne lui viendra pas de son travail; mais elle travaille sans relâche(1)". Voilà où en est arrivé vers le milieu du siècle. Tourner l'attention des contemporains vers la nature, afin d'en déduire une règle de vie conforme à ses lois, faire de la morale une science expérimentale, et de ces deux sujets, la physique et la morale, le principal de l'enseignement, c'était là l'essentiel de la réforme pédagogique, contenue en germe dans l'Encyclopédie.

1. Oeuvres, II, p.20.

¶

\*

\*

Rousseau et l'Encyclopédie.

Lié un moment avec les philosophes, Rousseau n'avait cependant jamais partagé complètement leur idéal. Déjà en 1749, lorsque parut le premier Discours, le défenseur de l'ignorance primitive contre les raffinements de la civilisation, s'éloignait visiblement de ses confrères. S'il ne va pas encore jusqu'à voir dans la culture des lettres et des arts une cause de la dépravation générale, il constate néanmoins qu'une dégénération morale accompagne toujours les progrès des lumières. Or, dans le Discours Préliminaire, d'Alembert répondit à ces accusations portées contre les lettres par un "écrivain éloquent et philosophe", soutenant, pour sa part, que les lumières avaient certainement contribué à rendre les peuples plus aimables. En voulant les supprimer, on ne ferait qu'ajouter l'ignorance aux vices existants. Rousseau reprendra cette idée, en répondant au roi de Pologne qui a critiqué la thèse du premier Discours. <sup>Q</sup>u'œuvre de la raison, la science, selon le roi, ne pouvait point être mauvaise. Rousseau, tout en admettant que la science peut bien être bonne en soi, fait savoir que l'usage ne l'est point. L'homme "a l'esprit trop borné pour y faire de grands progrès et trop de passions dans le cœur pour n'en pas faire un mauvais

mauvais usage". Mais, comme l'avait dit d'Alembert, il ne s'agissait point de supprimer les lumières, car on n'aurait que l'ignorance de plus.

Rousseau, on le sait, ne s'en tiendra pas là. Sa pensée évoluera dans une direction de plus en plus opposée à celle qu'avaient pris les philosophes. Loin d'admettre la prétention du roi de Pologne, désormais il soutiendra que la raison, "ce grand véhicule de toutes nos sottises", a été responsable de la plupart des maux dont souffre l'humanité. C'était s'opposer vertement aux Encyclopédistes, qui envisageaient une régénération de la vie humaine, au moyen des lumières. Dans le second Discours (1753), l'idée que la raison est plutôt une source d'erreur que de vérité est franchement mise en avant. "Si elle (la nature) nous a destinés à être sains, j'ose presque assurer que l'état de réflexion est un état contre nature, et que l'homme qui médite est un animal dépravé(1)". A l'encontre des philosophes, Rousseau est d'avis que "l'esprit déprave les sens(2)". Ce n'est que grâce à l'activité des passions que notre esprit se perfectionne, et les progrès intellectuels se sont "proportionnés aux besoins que les peuples avaient recus de la nature(3)".

1. Discours, p.52.

2. O.G., p.55.

3. O.C., p.57.

Cherchant à expliquer l'origine de l'inégalité, Rousseau, tout en admettant une inégalité naturelle, qui s'étend aux esprits, trouve dans l'organisation sociale, née des besoins humains, la source de tous les malheurs de l'homme. C'est elle, qui "faisant éclore avec les siècles ses lumières et ses erreurs, ses vices et ses vertus, le rend à la longue le tyran de lui-même et de la nature". Cette théorie rousseauiste s'oppose nettement à la doctrine philosophique de la perfectibilité. Diderot, on s'en souvient, croyait que la sociabilité était une tendance naturelle. La loi de la sociabilité naturelle, est pour lui, selon M. Hubert, "une loi de raison, en tant qu'elle aspire au bien commun de l'espèce tout entière; son principe doit être cherché dans l'identité de nature de tous les hommes; elle est avouée par tous et elle s'exprime dans les institutions de toutes les sociétés, dans les pratiques des hommes entre eux, fut-ce les plus sauvages, et dans certains sentiments qu'ils éprouvent et manifestent spontanément"(1). Aux

(1) Hubert, Rousseau et l'Encyclopédie, p.35.

yeux de Rousseau, par contre, tant que les hommes continuaient à vivre à l'état de nature, ils ne connaissaient ni vices ni vertus. Pourtant, il y avait chez l'homme primitif, une répugnance innée à voir souffrir son semblable. C'est qu'à l'état naturel, la pitié "tient lieu de lois, de mœurs et de vertus". S'opposant en ceci à Hobbes, qui voyait dans l'état primitif une condition de lutte perpétuelle, Rousseau s'oppose également aux Encyclopédistes qui soutenaient que la vie sociale adoucit les mœurs. Tandis que pour eux, les tendances naturelles se réduisent à l'amour propre et à un instinct de sociabilité, niant le dernier, Rousseau fait dépendre l'amour-propre de la raison. C'est donc elle, qui faisant replier l'homme sur lui-même, supprime en lui le premier sentiment de l'humanité.

Mais l'inégalité naturelle, renforcée encore par l'organisation sociale, l'est aussi, suivant Rousseau, par



l'inégalité d'éducation, par "la diversité prodigieuse" de l'instruction dans l'état civil. Dans l'article "Economie politique", que Rousseau fournit pour l'Encyclopédie, le problème d'une éducation conforme à l'égalité se pose. La notion d'un contrat, entre le pouvoir et les citoyens, au moyen duquel en déterminant les obligations réciproques, on aboutit au plus grand bonheur de tous, est déjà ébauché. Le gouvernement a principalement pour tâche de former de bons citoyens, et "pour les avoir hommes, il faut les instruire enfants". Suivant la conception platonicienne mise en avant dans l'article, c'est le devoir des magistrats d'acquérir une autorité absolue sur la jeunesse, car, "comme on ne laisse pas la raison de chaque homme unique arbitre de ses devoirs, on doit d'autant moins abandonner aux lumières et aux préjugés des pères l'éducation de leurs enfants qu'elle importe à l'état plus encore qu'aux

pères". Remarquons que Rousseau, qui parle ici de l'éducation publique sous un gouvernement populaire ou légitime, énonce des principes qu'il ne songerait pas à proposer pour une société corrompue. "Car, continue-t-il, partout où la leçon n'est pas soutenue par l'autorité et le précepte par l'exemple, l'instruction demeure sans fruit, et la vertu en perd son crédit dans la bouche de celui qui ne la pratique pas". Dans l'état imaginé par Rousseau, il s'agit d'élever les enfants "au sein de l'égalité". Le Genevois reprend ici une thèse favorite de Montesquieu, à savoir que l'éducation pour la vertu ne convient que dans une république. Il se montre de nouveau disciple de l'auteur de l'Esprit des Lois dans ses Institutions politiques, dont il n'a exécuté que les deux premiers chapitres. Il y déclare que "de quelque façon qu'on s'y prit, aucun peuple ne serait jamais que ce que la nature de son gouvernement le ferait être".

L'opposition entre Rousseau et les philosophes  
 opposition qui se montrent à la fois dans les idées so-  
 ciales qu'on tenait de part et d'autre, et dans l'attitude  
 prise par les adversaires envers les lumières, s'accuse  
 donc dans l'entreprise encyclopédique. Mais cette diver-  
 gence dans les opinions fait partie d'une hostilité plus  
 générale et plu profonde. Si Rousseau n'a pu, avec  
 Grimm, accueillir l'Encyclopédie, comme "une entreprise  
 importante, qui fait honneur à l'esprit humain", à cause  
 de l'esprit philosophique, qui y est partout répandu,  
 c'est qu'il se méfiait précisément de tout ce que  
 signifiait cet esprit philosophique. "Rousseau, écrit  
 M. Hubert, n'a jamais été, s'il on peut dire, pleinement de  
 coeur avec les philosophes. Son fond de religiosité  
 traditionnelle, au surplus, l'a toujours protégé contre  
 leur naturalisme véhément(1)". Et, en effet, la  
 distinction fondamentale entre les philosophes et le  
 Genevois reside dans la haute portée morale de toute  
 l'oeuvre de ce dernier, dans laquelle tout se ramène à  
 l'idéal. "Oeuvre bourgeoise", l'Encyclopédie visait un  
 but que notre écrivain ne prisait guère. Pour lui, plutôt  
 de répandre une culture qui n'eût rien fait pour les  
 tirer de la dépravation où ils étaient, il s'agissait

d'ouvrir les yeux de ses contemporains au bonheur de la vie primitive. Au lieu de concevoir un état de perfectionnement, réalisable dans un avenir lointain, il remontait à l'époque qui précédait l'aurore même de la civilisation, et trouvait dans l'état de nature la condition nécessaire de la vertu. La régénération que Rousseau envisage, est donc à atteindre autrement que par les progrès des lumières si vantés des Encyclopédistes; elle se fera uniquement par une éducation, qui touche au fond même du caractère de l'homme. Cette éducation, nous la retrouverons dans l'Emile, qui s'offre donc comme la consommation de l'oeuvre de Jean-Jacques Rousseau.

\*

\*

\*

## Le livre de l'Esprit.

L'opposition de la part du gouvernement, qui aboutit en 1754 à la suppression de l'Encyclopédie, redouble contre le livre de l'Esprit d'Helvétius en 1758. Manifestation de la même tendance qui avait trouvé une expression dans l'oeuvre des Encyclopédistes, du "parti pris de s'en tenir en morale, en physique, en politique à ce qu'on voit, à ce qu'on touche, aux êtres réels et aux causes sensibles", l'Esprit constitue un effort positif d'ériger en système les nouvelles doctrines. En particulier, Helvétius propose d'inaugurer l'ère nouvelle rêvée par les philosophes au moyen d'une bonne législation, qui établira une éducation propre à créer des hommes supérieurs. Car, croyant à une capacité égale des esprits, il est amené à attribuer aux institutions une influence prépondérante sur l'esprit et le caractère. Et, enfin, ce philosophe, aux penchants épicuriens, ajoute à son système l'attrait d'une promesse de bonheur immédiat et universel, grâce à sa foi vive dans la nature humaine.

Si Helvétius se rattache aux encyclopédistes par le but de son oeuvre, il est lié avec eux également quant aux origines de sa pensée. Voici ce qu'en dit

Saint-Lambert dans son Essai sur la Vie et les Ouvrages de M. Helvétius: "Fontenelle était alors à la tête de l'empire des lettres ..... Il (Helvétius) allait chez lui, comme un disciple qui venait proposer ses doutes avec modestie. C'était avec lui qu'il aimait à parler des Hobbes et des Locke". Si l'on ajoute à l'influence de Fontenelle et de Locke, celle de Montesquieu, de Condillac et enfin de Buffon, avec qui il était lié, on a tous les éléments essentiels de la philosophie de l'époque et de celle d'Helvétius. C'est grâce à ces origines philosophiques, qu'Helvétius a pris le parti d'examiner, libre des préjugés, les faits de la vie, d'expliquer par l'analyse de ces faits, et en remontant aux origines, le mécanisme même de l'intelligence et des passions afin de construire sur cette base, en morale et en politique, le système qui résulte dans le plus grand bonheur de tous.

Dans les Notes de la main d'Helvétius, qui datent de l'époque où le philosophe amasse ses matériaux, on trouve le germe du livre de l'Esprit. Ici, l'auteur se propose de "montrer par l'enchaînement nécessaire des choses physiques l'enchaînement nécessaire des choses



morales qui n'arrivent point sans cause physique". C'est faire de la morale, à l'instar des philosophes en général, une science expérimentale. Mais, parti sur cette voie, Helvétius aboutit à des résultats complètement révolutionnaires. Se détournant complètement de la conception morale traditionnelle<sup>e</sup>, il met à la place du renoncement de soi exigé par l'Eglise, l'abandon aux passions, source, selon lui de toutes les vertus. Tout ce qui est dans la nature est justifiable, et aucun caractère moral n'appartient aux actions, en dehors de leur utilité. L'amour-propre "tige de nos passions", dicte nos activités, et les dirige d'après nos intérêts, vers le bonheur, ~~et les dirige d'après nos intérêts,~~  
~~vers le bonheur.~~ Remarquons que Rousseau avait exprimé une doctrine semblable dans son article "Economie politique". "Qu'on me dise, écrivit-il, que quiconque a des hommes à gouverner ne doit pas chercher hors de la nature une perfection dont ils ne sont pas susceptibles. Qu'il ne doit pas vouloir détruire en eux les passions.... D'accord". Mais Rousseau ne s'en tient pas là. Selon lui, il n'est pas impossible d'amener les hommes à aimer

un objet plutôt qu'un autre, et on peut, en particulier leur apprendre à identifier leurs intérêts personnels avec ceux de l'Etat. C'est cette idée de l'union de l'intérêt particulier avec l'intérêt général, qui domine aussi chez Helvétius. Mais suivant la conception utilitaire de ce dernier, une qualité morale n'est telle que relativement aux circonstances particulières des actions, qui par elles-mêmes sont moralement indifférentes. C'est "au besoin de l'état à déterminer celles qui sont dignes d'estime et de mépris", et au législateur "à fixer l'instant où chaque action cesse d'être vertueuse et devient vicieuse(1)". On a dit d'Helvétius qu'il montrait le bonheur là où le cherchait son siècle, dans l'épanouissement aussi libre que possible des instincts et dans la bonne organisation de la société. Si Rousseau, lui aussi, n'avait en vue que le bonheur des hommes, il était cependant loin de proposer les moyens faciles du philosophe né pour plaire". Tandis que ce dernier poussait ses contemporains plus avant dans

1. Keim, Helvétius, 260.

la voie ou ils s'étaient engagés, le Genevois, pour sa part, réagissait contre cet esprit de siècle, qui lui parassait entièrement corrompu.

Cependant, selon Helvétius aussi, nous l'avons constaté, les passions peuvent devenir une source de vices, c'est à dire d'actions contraires au bonheur général. De cette considération, il s'ensuit que l'éducation doit avoir pour but d'éclairer les hommes sur leurs propres intérêts, de leur en montrer les rapports avec l'intérêt général. "Qu'on leur enseigne, au lieu de mille pratiques inutiles, que le bonheur consiste à suivre les penchants de la nature; qu'on ne doit jamais faire de mal qu'à celui qui en fait lui-même". Morale utilitaire, certes, au plus haut degré, mais qui a des conséquences pédagogiques d'une importance considérable. Rendre les hommes vertueux, en attachant la vertu au bonheur, c'est là le grand problème du législateur et de l'éducateur, car "la vertu n'est que la sagesse qui fait accorder la passion avec la raison et le plaisir avec le devoir".

On est loin de l'ascétisme chrétien dans cette doctrine d'Helvétius, où il s'agit de remplacer l'asservissement exigé par l'Eglise par une liberté réglée.

Reprenant dans le livre de l'Esprit la thèse qu'il avait déjà développée dans les Notes, Helvétius fait ici dépendre l'intelligence même de l'intensité des passions. Pour expliquer l'inégalité des esprits, on ne peut, selon Helvétius, avoir recours ni à la finesse des sens - une vision plus ou moins bonne, par exemple, n'y compte pour rien - ni à la capacité de la mémoire, puisqu'il est évident, que "la méditation chez Locke, la grandeur de la poésie de Milton ne supposent pas une grande mémoire". c'est le degré d'attention qu'on porte à ce qu'on fait, qui explique la différence et ce degré dépend à son tour du motif que nous avons pour nous y appliquer.

Il s'ensuit de là que les hommes sont tous capables de s'élever au même niveau intellectuel, pourvu qu'ils aient un mobile également puissant de s'intéresser à la culture de leur esprit.

L'art de l'éducation se réduit donc à "placer les jeunes gens dans un concours de circonstances propres à développer en eux le germe de l'esprit et de la vertu(1)". Helvétius prétend que cette conclusion soit dictée par le seul désir du bonheur humain, car il a senti tout ce qu'une bonne éducation "répandrait de lumières, de vertus, et par conséquent de bonheur dans la société(2)". L'éducation, selon notre philosophe, nous rend ce que nous sommes. Si d'ordinaire, on est loin d'en tirer ce qu'on peut, c'est qu'on ne s'y intéresse pas assez, et que ceux qui s'occupent d'élever des enfants se proposent des fins tout autres que celles qu'ils devraient se donner. "Parmi les parents, les uns sont affectés de la postéromanie; dans leurs enfants ils n'aiment que leur nom; les autres sont jaloux de commander; et dans leurs enfants, ils n'aiment que leurs esclaves(3)". Déjà, dans ses Notes, Helvétius s'était prononcé contre une éducation particulière. Voici la raison qu'il y fournit de sa préférence: "L'éducation

publique et commune est très favorable à la liberté.

Si l'éducation particulière s'introduisait jamais dans une république, je tremblerais pour sa liberté". Pour lui, l'éducation fait nécessairement partie d'une bonne législation. Se rencontrant ici avec Rousseau, Helvétius déclare que l'éducation est d'une trop grande importance pour qu'on la laisse entre les mains des parents. A quel danger "ne serait pas exposée la nation, demande-t-il, qui consentirait à croupir dans l'ignorance. Toute nation sans lumières, lorsqu'elle cesse d'être sauvage et féroce, est une nation avilie, et tôt ou tard subjuguée. Remarquons qu'ici, pour Helvétius, comme pour les philosophes, l'éducation s'identifie avec les lumières.

Le philosophe avait projeté un traité complet qui réglât les moyens de rendre les hommes meilleurs pour servir de conclusion à son ouvrage, mais il y renonce, reconnaissant que dans l'état actuel des mœurs, on se refuserait à s'y conformer. C'est qu'il a eu, en me <sup>me</sup> <sup>liv</sup> prescrivant une éducation publique un peuple gouverné par de bons législateurs, de la bonne volonté de qui le succès d'une telle éducation dépend entièrement. Il a



*qui s'est pourtant ravisé*

du reste change d'avis] par la suite, car dans l'oeuvre posthume de l'Homme, ce dessein a été rempli. Mais déjà dans l'Esprit il y a des indications de la voie qu'il suivra plus tard. Et tout d'abord, vu la grande importance de l'instruction qu'on donne aux enfants, il y aura, à son avis, des "refontes" considérables à faire dans les programmes ordinaires. Trop de temps est consacré aux humanités, pas assez à la langue maternelle. D'Alembert l'avait dit aussi dans l'Encyclopédie.

Combien, demande Helvétius, ce désir (de s'instruire) ne se fortifierait il pas si ... on substituait à l'insipide étude des mots celle de la physique, de l'histoire, des mathématiques, de la morale, de la poésie, etc.?" On devrait donc remplir les années de collège par l'étude de sujets utiles, en particulier de ceux dont l'élève pourra tirer parti dans son état futur. Il est absurde, selon notre philosophe, de vouloir donner la même instruction à tout le monde, si ce n'est l'instruction morale.

Dans ce "traité de morale empirique et de pédagogie laïque (1)", Helvétius, partant de l'analyse de l'esprit humain, s'est proposé un but tout pratique.

Il s'agissait de déterminer les moyens d'augmenter le bonheur humain, en donnant à l'éducation une base tirée de la nature même de l'esprit. Aveuglé par son préjugé favori que tous les esprits sont égaux, Helvétius néglige les indications les plus évidentes du contraire, attribuant toutes les distinctions qui se trouvent entre les hommes au hasard, et aux circonstances où le sort les a placés. Régler ces circonstances, multiplier les hasards heureux, voilà le rôle de l'éducateur, dont la puissance est donc sans bornes. L'oeuvre d'Helvétius, envisagée de ce point de vue, ne fait qu'une avec celle des Encyclopédistes. Appliquer les résultats de la science à la vie, éclairer les hommes pour qu'ils ne soient plus les victimes de n'importe quel tyran, c'était là le but essentiel de l'Esprit, et ce qui en faisait un des "noeuds" du siècle.

"Le livre de l'Esprit fit bientôt sensation avant de faire scandale (1)". Vu la morale prêchée par l'auteur, la glorification des passions, celle de l'amour propre surtout, on ne s'étonne ni de la sensation ni de la scandale. Tandis que le public accueillait cette doctrine éminemment faite pour plaire aux esprits de

1. Keim, p.318.

l'époque, les autorités, tant séculières qu'ecclésiastiques, se hâtaient de sévir contre l'auteur dont les principes "flattaient toutes les passions, dépréciaient toutes les vertus et fournissait des excuses à toutes les vices (1)". Décrété par le conseil d'Etat, condamné par le Parlement, censuré par la faculté de théologie, le livre de l'Esprit subissait en 1758 le sort qu'aura l'Emile quatre années plus tard. Helvétius, qui jusque-là s'était toujours montré soucieux avant tout de plaire, dut faire trois rétractations successives, dans lesquelles il renia tout ce qui avait paru dangereux dans sa doctrine, se disant innocent de toute intention de renverser les pouvoirs; ce qui n'empêcha point que ses idées continuassent à se répandre dans le public.

Les Réflexions sur le livre de l'Esprit par Diderot parurent dès 1758. On l'avait accusé d'y avoir collaboré, et les Réflexions constituèrent donc une réponse à ses accusateurs. Si, selon lui, c'étaient "les sots, les envieux, et les bigots (2)", qui s'étaient soulevés contre l'ouvrage, faisant voir combien il existait d'"hypocrites de probité", il était pourtant lui-même loin d'admettre tous les principes sur lesquels Helvétius

1. La Harpe, cité par Keim, p.321.

2. Oeuvres, II, p.267.

avait construit sa théorie. Il lui reprocha surtout d'avoir été trop méthodique. Il ne voit dans la conception de l'esprit humain mise en avant par le philosophe qu'"un faux calcul, ou l'on n'a fait entrer tous les éléments ni les éléments qu'on a employés pour leur juste valeur (1)". Il manqué a Helvétius d'abord une appréciation de la variété dans le caractère humain, ensuite une perception de la manière dont un homme peut différer de lui-même, par exemple, lorsqu'un génie, par suite d'une légère altération du cerveau devient un imbécile. En somme, la grande erreur du philosophe, c'est d'avoir refusé à l'organisation de l'esprit le pouvoir d'influer sur l'intelligence. Ce sera néanmoins, selon Diderot, un ouvrage utile, parce qu'il constitue "un furieux coup de massue porté aux préjugés", et que l'auteur "a monté la métaphysique et la morale sur le haut ton (2)". Dans ses Refléxions, Diderot ne fait qu'esquisser une critique des principales doctrines d'Helvétius, critique qu'il reprendra plus tard à propos du livre de l'Homme.

Au moment où l'Esprit parut, Rousseau projetait, lui aussi, une attaque contre un ouvrage qu'il croyait contenir des principes dangereux, contre "l'infernal

ouvrage de l'Esprit, qui, suivant le principe détestable de son auteur, prétend que sentir et juger sont une seule et même chose, ce qui est évidemment établi le matérialisme (1)". Mais apprenant que l'auteur avait été poursuivi à cause du livre, il abandonna son intention. On a pu cependant reconstituer l'opinion de Rousseau quant au livre de l'Esprit d'après les notes écrites de sa main en marge de son exemplaire du livre. Ces critiques faites par Rousseau touchent au fond même d'un système qui visait, selon lui, à réduire toutes les facultés de l'esprit à une condition purement matérielle. Selon le commentaire, Helvétius ne distingue point entre la sensation locale et le sentiment qui se communique à tout l'être. D'une part, il y a la "substance passive", qui reçoit les impressions, d'autre part, la "substance active" qui les juge. Juger n'est donc point sentir, comme l'avait soutenu Helvétius.

Le commentaire prononce insoutenable l'idée de l'égalité des esprits: toute l'expérience la contredit. Il n'est pas vrai, selon Rousseau, que "l'inégalité des esprits soit l'effet de la seule éducation, quoiqu'elle y puisse influencer beaucoup". A Helvétius qui a soutenu que, pour être vertueux, il faut avoir une connaissance



profonde de la politique et de la morale, le critique répond avec l'amertume qui lui est habituelle: "A ce compte, il n'y a de véritable probité que chez les philosophes. Ma foi, ils font bien de s'en faire compliment les uns aux autres". Mais c'est surtout dans ce qu'elle a de trop utilitaire que Rousseau attaque la doctrine de l'Esprit. Selon Helvétius, tout ce qui tend au bonheur commun est légitime et acquiert par cette circonstance un caractère moral. Rousseau écrit par contre: "Le salut public n'est rien si tous les particuliers ne sont pas en sûreté". Pour le Genevois, partisan de la pureté des mœurs, une valeur morale reste tout à fait indépendante des circonstances particulières, qui favorisent telle ou telle action. Il s'oppose donc à la défense du luxe par Helvétius qui y voit un moyen d'exciter l'industrie.

Pour la véritable réfutation de l'Esprit, il faut attendre l'Emile, auquel Helvetius répondra à son tour par son ouvrage de l'Homme. Et dans cette longue controverse, le dernier mot appartiendra à Diderot, qui proposera dans sa Réfutation suivie de l'Ouvrage d'Helvetius, intitulé l'Homme de relever à la fois les erreurs



d'Helvétius et les sophismes de Rousseau, et de remplacer ces erreurs et ces sophismes par ce que l'observation et la raison lui ont dicté. Quoi qu'il en soit, ni Diderot qui s'occupe à en relever les propositions fausses, ni Voltaire qui trouve chez lui une "décision révoltante" n'ont pu s'empêcher d'accueillir Helvétius comme un confrère, apôtre de la raison. Le lien évident qui unissait le livre de l'Esprit à l'Encyclopédie, fit dire à Grimm, lors de la condamnation de l'Esprit: "La philosophie se ressentira longtemps du soulèvement des esprits que cet auteur a causé presque universellement par son ouvrage, et pour avoir écrit trop librement une morale mauvaise et fausse par elle-même. M. Helvétius aura à se reprocher toute la gêne qu'on imposera à quelques génies élevés et sublimes qui nous restent encore(1)". Grimm croyait donc fermement qu'en sévissant contre l'Esprit les puissances visaient en même temps l'Encyclopédie, pour lui, "la plus grande et la plus belle entreprise qui se soit jamais faite en littérature et en librairie". Pour si maladroit qu'il eût été, négligeant de prendre les ménagements nécessaires, vis à vis des autorités, Helvétius, les philosophes ne

1. Corr. IV, 96, 98.

manquèrent pas de le reconnaître, était des leurs, travaillant vers l'organisation d'une société conforme aux lois de la raison, qu'ils envisageaient tous. C'était là "le rêve de d'Alembert, l'utopie de Diderot... la nouvelle idole de ce siècle idéologue et cartésien, celle de Voltaire et des Encyclopédistes devant laquelle s'agenouillèrent les foules mystiques de la Révolution(1)". Et pour amener l'utopie, il faudra selon Helvétius, une éducation, fondée sur l'égalité naturelle, et qui, libre des préjugés du passé, éclairera les hommes sur leurs droits naturels et leurs devoirs sociaux.

1. Rougier, Les paralogismes du Rationalisme, p. 22.

## Chapitre XII - Rousseau avant l'Emile.

---

### Education et premières lectures de Rousseau.

"Si jamais enfant recut une éducation raisonnable et saine, c'a été moi(1)". Ainsi écrivit Jean-Jacques Rousseau dans les Confessions. Il est pourtant permis d'en douter, à en croire le récit fait par l'auteur même au sujet de son enfance. Tout enfant encore - il n'a que six ans - il passe des nuits entières à lire avec son père des romans laissés par sa mère qui était morte en lui donnant la vie. "Il n'était question d'abord que de m'exercer à la lecture par des livres amusants, raconte-t-il, mais bientôt l'intérêt devint si vif, que nous lisions tour à tour et sans relâche et passions les nuits à cette occupation. Nous ne pouvions jamais quitter qu'à la fin du volume. Quelquefois mon père, entendant le matin les hirondelles, disait tout honteux: "Allons nous coucher, je suis plus enfant que toi(2)". On peut bien se demander ce qu'il y avait de si raisonnable et sain dans une telle éducation, qui a dû beaucoup exciter la sensibilité, qui était le trait dominant du caractère de notre

1. Confessions, p.127.

2. O.C. p.12.

écrivain; {mais} au moins contribua-t-elle à former chez lui le goût de la lecture qui ne l'a jamais quitté.

Comme au bout d'une année, on avait épuisé les romans de sa mère, on passa ensuite à des livres sérieux, parmi lesquels le Plutarque d'Amyot devint tout de suite sa lecture favorite. Mais le cours des événements fut subitement interrompu par suite d'un démêlé de la part de son père, qui obligea ce dernier à se retirer de Geneve. Confié aux soins de son oncle maternel, Jean-Jacques fut mis avec son cousin en pension chez le ministre Lamercier où les deux enfants apprenaient "avec le latin tout le menu fatras dont on l'accompagne sous le nom d'éducation(1)". De retour à Genève, il y passa encore quelques années auprès de son oncle, en attendant qu'on eût déterminée la carrière qu'il devait suivre. Comme le fils de la maison était destiné au génie, Jean-Jacques partageait ses études, apprenant ainsi le dessin et un peu de géométrie. "J'apprenais tout cela, explique-t-il, par compagnie, et j'y pris goût surtout au dessin(2)". Mais l'instruction en resta là pour le moment, car sa tante dévote préférait, selon lui,

1. O.C. p.22.

2. O.C. p.48.

chanter des psaumes à s'occuper de son éducation. Résumant cette période de sa vie, il s'écrie amèrement: "Ainsi se perdait en niaiseries le plus précieux temps de mon enfance avant qu'on eût décidé de ma destination(1)"

On la décida enfin, cette destination. "Après de longues délibérations pour suivre mes dispositions naturelles, écrit ironiquement l'auteur des Confessions, on prit enfin le parti pour lequel j'en avais le moins(2)". On le mit chez le greffier de la ville, mais renvoyé bientôt par suite de son ineptie au métier, il devint apprenti-graveur. Faisant de tristes réflexions sur cette période de sa vie, il paraît avoir oublié un moment sa fameuse théorie de la droiture des instincts. "Il faut que malgré l'éducation la plus honnête, j'eusse un grand penchant à dégénérer, car cela se fit très rapidement et sans la moindre peine; et jamais César précocce ne devint plus promptement Laridon(3)". Mais si, pendant quelque temps, Rousseau n'avait aucun loisir pour l'étude, il allait reprendre bientôt le goût de la lecture. "Ce goût irrité par la <sup>a</sup> contrainte, devint passion, bientôt fureur. La Tribu, fameuse loueuse de

1. O.C. p.59.

2. Confessions, p.59.

3. O.C., p.61.

de livres, m'en fournissait de toutes les espèces. Bons et mauvais, tout passait; je ne choisisais point; je lisais tout avec une égale avidité(1)". Il y mit cependant une réserve, à savoir qu'il refusa tout ce qui avait un caractère licencieux ou obscene, "tant par dégoût que par honte". Il paraît du reste que le choix de livres fût assez limité, car il ne fallait pas plus d'un an à notre apprenti pour épuiser les minces ressources de la bibliothèque de La Tribu.

Dégoûté des mauvais traitements qu'il avait recus de son maître, cherchant enfin dans la fuite le seul moyen d'y échapper, Rousseau commença cette vie errante, qui devait durer jusqu'au moment où il vint se fixer chez Mme. de Warens à Chambéry. Pendant ces années de vagabondage, il n'abandonna point ses études. En particulier, s'étant fait à Turin la connaissance de l'abbé Gouvon-Rousseau était entré dans le service du père de l'abbé comme laquais - notre écrivain apprit de ce dernier l'italien et reprit ses études du latin. "J'étais destiné comme on le verra dans la suite, à apprendre souvent le latin, et à ne le savoir jamais",



se plaint-il. Mais il en sait gré à l'abbé des soins qu'il lui a prodigués, et surtout d'avoir formé chez lui le goût <sup>de</sup> pour la vraie littérature, "et quelque discernement des bons livres qui ne s'acquerraient pas chez La Tribu". Car l'abbé était resté plusieurs années à l'Université où il s'était livré à l'étude des belles lettres. "En un mot, il avait le goût qu'il fallait, écrit Rousseau, pour former le mien, et mettre quelque choix dans le fatras dont je m'étais farci la tête.

C'est donc de cette époque que datent les études sérieuses de Rousseau. De retour chez Mme. de Warens qu'il n'avait visitée auparavant qu'en passant, il trouve à sa disposition dans la bibliothèque de cette dame la littérature du 18<sup>e</sup> siècle, qu'il se met à lire pour la première fois, en y joignant quelques études scientifiques. Tout cela se faisant toujours un peu au hasard, Rousseau résolut de se donner un plan régulier de travail. C'est aux Charmettes, maison louée par Mme. de Warens, qu'il se prend avec une ardeur passionnée à l'étude. La manière de travailler de notre auteur est assez curieuse. Tout d'abord, il avait pensé que "pour lire un livre avec

fruit, il fallait avoir toutes les connaissances qu'il supposait" mais comme il ne s'avancait guère par cette méthode, il dut bientôt y renoncer, se rendant compte, "que souvent l'auteur ne les avait pas lui-même et qu'il les puisait dans d'autres livres à mesure qu'il en avait besoin". Pour la philosophie à laquelle il consacrait les matins, se sentant tout embrouillé des contradictions entre les systèmes différents, il dut se faire "une loi d'adopter et de suivre, dit-il, toutes les idées sans y mêler les miennes, et sans jamais disputer avec lui (l'auteur). Je me dis: Commençons par me faire un magasin d'idées vraies ou fausses, mais nettes, en attendant que ma tête en soit fournie pour pouvoir les comparer et les choisir", méthode tout à fait opposée à celle de Descartes qui consistait à rejeter toutes les idées acquises dans les livres.

Puisque nous entrons maintenant dans une nouvelle période de la vie de Rousseau, celle du travail et des premiers écrits, arrêtons-nous ici pour voir jusqu'à quel degré notre auteur a mis à contribution son fonds d'expérience personnelle, en formulant ses principes

pédagogiques. Nous savons déjà en quelle estime il tenait l'éducation de ses premières années. "A Genève où l'on ne m'imposait rien, j'aimais l'application, la lecture; c'était presque mon seul amusement", écrit-il au sujet du temps passé chez son oncle. "A Bossey (chez le ministre Lambercier), continue-t-il, le travail me fit aimer les jeux, qui lui servaient de relâche(1)". Il ajoute pourtant: "M. Lambercier était un homme fort raisonnable, qui, sans négliger notre instruction, ne nous chargeait point de devoirs extrêmes. La preuve qu'il s'y prenait bien, est que, malgré mon aversion pour la gêne, je ne <sup>me</sup> suis jamais rappelé avec dégoût mes heures d'étude, et que, si je n'appris pas de lui beaucoup de choses, ce que j'appris je l'appris sans peine, et n'en ai rien oublié". C'est donc en s'étudiant lui-même que Rousseau a compris qu'on s'y prenait mal en contraignant les enfants au travail. Il exige en premier lieu que ceux qui s'occupent d'éducation, respectent la liberté de l'enfant.

Si l'auteur de l'Emile s'est si souvent emporté contre la folie d'apprendre aux enfants une science de

1. Confessions, p. 22.

mots, c'est en partie qu'il s'était montré lui-même incapable d'en tirer aucun profit. Il n'a jamais pu par exemple avancer beaucoup dans l'étude du latin, malgré ses efforts réitérés pour l'apprendre. "Je me mis d'abord, à la méthode latine de Port-Royal, mais sans fruits, dit-il. Je me perdis dans cette foule de règles, et en apprenant la dernière j'oubliais tout ce qui avait précédé. Une étude de mots n'est pas ce qu'il faut à un homme sans mémoire; et c'était précisément pour forcer ma mémoire à prendre de la capacité que je m'obstinais à cette étude. Il fallut l'abandonner à la fin". D'autre part, on sait le goût vif de Jean-Jacques Rousseau pour les sciences de la nature, telle que la botanique. Les sympathies de l'écrivain, autant que ses aversions se feront jour dans sa doctrine pédagogique.

Tandis que les philosophes du 18<sup>e</sup> siècle ont presque tous passé leur jeunesse au collège, Rousseau pour sa part n'y est jamais entré. Un moment seulement, pour satisfaire au vœu de Mme. de Warens, il devint élève du séminaire. Il y allait, raconte-t-il comme au supplice, ayant pour maître "un maudit lazariste" qui

"me fit prendre en horreur le latin qu'il voulait m'enseigner(1)". Mais, s'apercevant de sa répugnance pour cet homme, le supérieur le remit ensuite entre les mains d'un jeune abbé, qui devait servir par la suite de modèle pour le vicaire savoyard. "Plein de patience et de complaisance, il semblait plutôt étudier avec moi que m'instruire", écrit Rousseau, trouvant ainsi chez l'abbé les dispositions qu'il exigera du précepteur d'Emile. Cependant, malgré les efforts de son maître, Rousseau avoue ne s'être pas beaucoup avancé dans la carrière des sciences, circonstance qu'il explique de cette façon: "Il est singulier qu'avec assez de conception je n'ai jamais pu rien apprendre avec des maîtres, excepté mon père et M. Lambercier. Le peu que je sais de plus, je l'ai appris seul, comme on verra ci-après. Mon esprit impatient de toute espèce de joug ne peut s'asservir à la loi du moment; la criante même de ne pas apprendre l'empêche d'être attentif.... Mon esprit veut marcher à son heure, il ne peut se soumettre à celle d'autrui". Nous verrons qu'en écrivant l'Emile, Rousseau évitera d'imposer à son élève un joug qu'il n'a jamais pu supporter lui-même, convaincu qu'on ne peut tirer aucun profit d'un travail forcé.

Mais nous pouvons bien nous demander pourquoi Rousseau chez qui le goût de la lecture était évidemment si vif, n'ait pas voulu faire entrer les livres dans le programme d'instruction qui convenait, selon lui, pour l'enfance. Il nous a fourni lui-même l'explication du fait à plusieurs endroits de ses ouvrages. C'est qu'il s'est toujours regardé comme en quelque sorte singulier; "Mon enfance, écrit-il, ne fut point d'un enfant; je sentis, je pensai toujours en homme. Ce n'est qu'en grandissant que je suis rentré dans la classe ordinaire; en naissant j'en étais sorti. L'on rira, continue-t-il d'un ton apologetique, de me voir me donner modestement pour un prodige. Soit: mais quand on aura bien ri, qu'on trouve un enfant qu'à six ans les romans attachent, intéressent, transportent à pleurer à chaudes larmes; alors je sentirai ma vanité ridicule, et je conviendrai que j'ai tort(1)". De même, quand il s'agit d'enseignement religieux, qu'il n'approuve point pour les enfants, notre auteur a fondé cette opinion sur l'observation et nullement sur l'expérience personnelle, car "je savais, écrit-il, qu'elle ne concluait rien pour les autres. Trouvez des Jean-Jacques Rousseau à six ans,

1. O.C., p.129.



et parlez-leur de Dieu à sept, je vous réponds que vous ne courez aucun risque(1)".

Si Rousseau a fait de sa propre éducation, à ne pas en douter, un point de départ de sa pédagogie, il s'est donc néanmoins bien gardé de s'offrir comme un modèle aux autres. Tout au contraire, se regardant comme isolé parmi les hommes, il ne tient pas à ce que tout le monde suive la voie qu'il a suivie lui-même. C'est, on se le rappellera, par une contradiction semblable, que Rousseau tout en condamnant les livres, n'a jamais cessé d'en faire lui-même. Mais, cette question de la bienfaisance des lumières mise à part, reste le fait que c'est en s'étudiant lui-même, ses goûts et ses répugnances que le philosophe a abouti à sa doctrine pédagogique. Et lui, qui n'a jamais suivi à aucun moment un plan régulier de travail, sauf ce-lui qu'il s'impose à lui-même, n'en proposera point dans son système d'éducation. Il serait difficile à un enfant formé d'après les principes de notre pédagogue de ne pas en prendre dans une certaine mesure les goûts vagabonds. Somme toute, le caractère et le train de vie de la jeunesse de Rousseau ont largement contribué à la formulation de sa doctrine pédagogique.

Dès 1740, le jeune protégé de Mme. de Warens eut une occasion de s'exercer dans l'art de l'éducation. Recommandé par un ami de sa protectrice à M. de Mably, frère de Condillac, il entra dans la famille de ce gentil-homme comme précepteur. La courte expérience qu'il y fit de la profession acheva de le convaincre qu'il n'en avait point le don. "J'ai fait autrefois, écrira-t-il dans l'Emile <sup>par</sup> ~~par~~ faisant allusion rapport à son séjour chez M. de Mably, un suffisant essai de ce métier pour être assuré que je n'y suis pas propre(1)". Il nous est parvenu de cet épisode de la vie de Rousseau qui ne dura qu'une seule année, un Projet pour l'Education de M. de Sainte-Marie, l'aîné de ses deux élèves. S'il manque absolument à ce projet les larges vues de l'Emile, il nous est pourtant intéressant comme une étape dans l'évolution de la pensée de notre écrivain sur le sujet qui nous occupe. Ce petit travail est antérieur de neuf ans du premier Discours, auquel Rousseau devra sa première célébrité.

Lorsqu'on en était encore aux négociations qui allaient valoir à Rousseau le préceptorat des enfants de

1. L'Emile, p.20.

dé M. de Mably, le candidat écrivit à son intermédiaire une lettre dans laquelle il lui exposa les conditions sous lesquelles il consentirait à entreprendre les fonctions de précepteur. En particulier, il déclara emphatiquement qu'il n'entendait point partager ses soins entre plusieurs élèves, puisque "l'homme le plus attentif a peine à en suivre un seul dans tous les détails où il importe d'entrer pour s'assurer une belle éducation(1)", ajoutant: "J'admire l'heureuse facilité de ceux qui peuvent en former beaucoup plus à la fois sans oser m'en promettre autant de ma part". Sur ce point l'auteur de l'Emile sera complètement d'accord avec le précepteur des enfants de M. de Mably. L'expérience d'une vingtaine d'années n'aura en rien modifié son opinion à ce sujet. L'éducation, selon Rousseau, exige la dévotion entière de celui qui l'entreprend envers un seul élève. Heureusement il croyait que le peuple n'avait point besoin d'éducation, car autrement l'exécution d'un tel système n'aurait été guère possible. "Le pauvre, dira Rousseau, peut devenir homme de lui-même(2)"; il n'en est point de même pour le riche. Pour lui, il s'agit d'un "gouverneur" plutôt que d'un

1. A.M. d'Eybens, printemps, 1740. Corr. 1, p.124.

2. L'Emile, p.23.

précepteur. A.M. de Mably, il écrivit: "L'on voit bien qu'il ne fallait pas tant de frais ni de façons pour donner à messieurs vos enfants un précepteur ordinaire qui leur apprît le rudiment, l'orthographe et le catéchisme(1)", et le précepteur zélé promet de ne se détourner jamais un moment de sa tâche.

Rousseau va donc éviter la faute commune aux pédants, celle "de regarder l'acquisition et l'entassement des sciences comme l'unique objet d'une éducation", au lieu que les mœurs doivent toujours avoir la prééminence. A ceux qui sont portés à ajouter foi au récit qui veut que ce fût Diderot qui suggéra d'abord à Rousseau d'attaquer les sciences et les lettres dans son Discours à l'Académie de Dijon, on pourrait répondre en citant ces mots du Projet de 1740: "De deux personnes également engagées dans le vice, le moins habile fera toujours le moins de mal; et les sciences, mêmes les plus spéculatives et les plus éloignées en apparence de la société, ne laissent pas d'exercer l'esprit et de lui donner, en l'exerçant, une force dont il est facile d'abuser dans le commerce de la vie, quand on a le cœur mauvais(2)". C'est donc de ce dernier que tout éducateur

1. O.C., p.4.

2. O.C., p.14.

doit d'abord s'occuper.

Mais <sup>co</sup> comment s'y prendre pour cette éducation morale? Déjà notre pédagogue se rend parfaitement compte qu'on n'atteindra point son but par la multiplicité des préceptes. A mesure que les occasions se présentent, on doit en tirer profit pour faire des leçons de vertu, ce qui formera plutôt le sujet de conversations et de promenades que d'études suivies. Dans un remaniement du Projet sous forme d'un Mémoire à Mme. Dupin, qui date de 1743, Rousseau a ajouté plusieurs pages, précisément sur cette question de l'instruction morale. "Quel est le vrai but de l'éducation d'un jeune homme, demande-t-il? C'est de le rendre heureux...Ce principe est incontestable <sup>(1)</sup> Or, dans les éducations ordinaires, on va droit à l'encontre de ce but, car "nous savons trop, par exemple, que cette félicité ne se trouve point au delà de ces forêts de conjugaisons, de thèmes, de catéchismes et d'impertinences, qu'on fait percer à ces pauvres enfants avec tant de larmes et d'ennuis". D'un point de vue moral c'est condamner ses efforts d'avance à échouer que de s'y prendre ainsi, car les jeunes gens ne demandent

1. Corr.t.I, Appendice V, p.367.

pas mieux que de se livrer à toutes sortes de vices, en secuant la contrainte dans laquelle on les a tenus. Pour porter remède au mal, le précepteur n'a encore rien de mieux à proposer que d'introduire son élève de très bonne heure à la société pour qu'il s'habitue ainsi au spectacle des mœurs corrompues. On sait que dans l'Emile Rousseau proposera une solution bien plus radicale en élevant son élève dans un isolement complet vis à vis de la société. Mais il n'en est point encore au point de condamner en bloc toutes les institutions sociales. Pour cela, il faudra attendre le séjour à Paris et toutes les déceptions qu'il apportera à notre philosophe.

Si le précepteur des enfants de M. de Mably a mis l'éducation morale en première ligne de compte, il n'a pas cependant négligé l'instruction intellectuelle. Au contraire il se défend contre l'accusation qu'on pourrait vraisemblablement lui lancer d'avoir méprisé une partie si importante de sa tâche. "Ce n'est pas ceux qui me connaîtront, qui raisonneront ainsi, déclare-t-il; on sait mon goût déclaré pour les sciences, et je les ai assez cultivées pour avoir dû y faire des progrès pour peu que j'eusse eu de disposition(1)". Et, en effet le



programme d'études qu'il rédige pour M. de Sainte-Marie ne manque pas de largeur. Tout d'abord y figurent le latin, l'histoire et la géographie. Quant au premier de ces sujets, il partage l'avis de M. Rollin que "les thèmes sont la croix des enfants". Il se gardera bien de faire porter cette croix par son élève. Comme en apprenant le latin il est ordinairement question de l'entendre et non de l'écrire, on s'en tiendra à la lecture des auteurs classiques. Pour l'histoire on fera passer l'histoire moderne avant l'histoire ancienne. Mais le précepteur accommodant supprimera toutes ces études arides et sans utilité, telle que la scolastique et la rhétorique. On lira seulement l'Art de penser de Port-Royal et probablement celui de P. Lamy. De ce dernier on étudiera aussi le Spectacle de la Nature, car de toutes les sciences l'histoire naturelle est "celle qui nous ramène le plus naturellement de l'admiration des ouvrages à l'amour de l'ouvrier(1)", point de vue qui fait déjà pressentir de loin le Profession de Foi du Vicaire Savoyard. Les mathématiques ne seront point oubliées, puisqu'on destine M. de Sainte-Marie à l'épée, métier dans lequel elles sont souvent utiles. On

1. O.C., p.30.

terminera en faisant une légère connaissance avec les principes du droit naturel. Les belles-lettres figurent enfin sur le programme sous la forme d'une récréation.

On le voit, le cours d'études proposé par le précepteur pour son élève n'offre rien de très original. Pour nous cependant, non seulement il représente une phase des idées pédagogiques de notre auteur, mais encore il jette une vive lumière sur les progrès de ses études personnelles en 1740. Chez Mme. de Warens il s'est évidemment familiarisé avec la littérature contemporaine - il propose de lire avec son élève Grotius et Puffendorf - en même temps qu'avec les ouvrages pédagogiques du début du siècle. En attendant qu'il ait trouvé sa voie individuelle, il s'est donc fait "un magasin d'idées" qu'il a rassemblé ici dans son Projet d'éducation.

C'est avec ce bagage intellectuel assez considérable qu'il part au bout d'une année pour la capitale. Pendant les années qui vont suivre, il fera connaissance avec la plupart des gens de lettres de son époque. L'année 1743-44, qu'il passe comme secrétaire de l'ambassadeur à Venise, ne constitue qu'une courte interruption au long

1. Rousseau et l'Encyclopédie, p. 21.

2. Œuvres, t. I, p. 312-3.

séjour qu'il va faire à Paris. Ce sont les années de collaboration à l'Encyclopédie et des Discours, années de déception à en juger par l'impression qu'elles ont laissée sur l'esprit de notre auteur. Au sujet de cette période de la vie de Rousseau, M. Hubert écrit: "Les divers milieux qu'il a successivement fréquentés, et en dernier lieu celui des gens de lettres, egoïstes, pressés de se pousser vers le succès, ne lui ont pas fait d'emblée la place à laquelle il aspirait. Ses multiples amours n'ont pas été davantage couronnées. Quand il croit s'en être rendu compte, Rousseau se replie sur sa propre vertu, il s'y drape et juge son siècle(1)". Écoutons parler maintenant le philosophe lui-même: dans une lettre à Marcet de Mézieres (journaliste suisse), il écrira le 28 mai 1751: "Vous voulez parler littérature, et j'y consens volontiers. Nous tâcherons d'évaluer toutes les merveilles de ce siècle si vanté par ses lumières et si hûstement décrié par son mauvais goût; si fertile en beaux esprits et si dépourvu de génies; nous jetterons quelques fleurs sur les monuments de ces hommes si grands et si négligés qui ont posé les fondements inébranlables du Temple des Muses et du grand édifice philosophique sur lequel on élève aujourd'hui de si jolis châteaux de cartes(2)". Après ce jugement

1. Rousseau et l'Encyclopédie, p.14.

2. Corr. t. I, p.312-3.

sommaire porté par Rousseau sur ses contemporains, tournons maintenant à la production littéraire de notre écrivain lui-même pour y étudier le développement de sa pensée pédagogique.

Les premières œuvres de Rousseau, de Dijon en 1749 et 1753 sont d'une très grande importance. Elles constituent avec l'Émile, à l'avis de l'auteur même, ses principaux écrits, "lesquels sont inséparables et forment un tout(1)". À partir de la date du premier Discours(2), Rousseau a définitivement rompu avec les tendances intellectuelles de son époque. "Heurtant de front tout ce qui fait aujourd'hui l'admiration des hommes, je ne puis, déclare-t-il, m'attendre qu'à un bien universel(3)". À l'assaut de tous les efforts des philosophes, qui s'étaient proposés d'éclairer les hommes, croyant par là les rendre meilleurs, notre philosophe prétend pour sa part, que les progrès des sciences et des arts ont toujours été accompagnés par une dégénération morale. Point de vertu, aux yeux des philosophes, sans lumières. "O vertu, science sublime des âmes simples", s'exclame Rousseau, faut-il donc tant de peines et d'appareil pour te connaître(4)?". S'il trouve encore nécessaire que quelques hommes se livrent à

1. Deuxième lettre à Malesherbes, 13 janvier 1749.

2. Si le développement des Sciences et des Arts a contribué à corrompre les Mœurs (1749)?

3. Préface au Discours

4. Discours, p. 27.

## Les Deux Discours.

Dans l'évolution de la pensée pédagogique de Rousseau, les Discours présentés aux concours de l'Académie de Dijon en 1749 et 1753 sont d'une très grande importance. Ils constituent avec l'Emile, à l'avis de l'auteur même, ses principaux écrits, "lesquels sont inséparables et forment un tout(1)". A partir de la date du premier Discours(2), Rousseau a définitivement rompu avec les tendances intellectuelles de son époque. "Heurtant de front tout ce qui fait aujourd'hui l'admiration des hommes, je ne puis, déclare-t-il, m'attendre qu'à un blâme universel(3)". A l'encontre de tous les efforts des philosophes, qui s'étaient proposé d'éclairer les hommes, croyant par là les rendre meilleurs, notre philosophe prétend pour sa part, que les progrès des sciences et des arts ont toujours été accompagnés par une dégénération morale. Point de vertu, aux yeux des philosophes, sans lumières! "O vertu, science sublime des âmes simples, s'écrie Rousseau, faut-il donc tant de peines et d'appareil pour te connaître(4)?" S'il trouve encore nécessaire que quelques hommes se livrent à

1. Seconde Lettre à Malesherbes, 12 janvier 1762.

2. Si le Rétablissement des Sciences et des Arts a contribué à épurer les Mœurs (1749)?

3. Préface au Discours

4. Discours, p.27.

l'étude, il réduit à très peu le nombre de ceux à qui la culture de l'esprit convient.

La portée pédagogique de la thèse du Discours saute aux yeux; Rousseau ne nous a point laissés, du reste, en doute quant à ses propres conclusions. Si la culture des sciences et des arts est nuisible aux mœurs, il s'ensuit que l'éducation ordinaire est funeste à la vertu. "C'est de nos premières années qu'une éducation insensée orne notre esprit et corrompt notre jugement. Je vois de toutes parts des établissements immenses où l'on élève à grands frais la jeunesse pour lui apprendre toutes choses, excepté ses devoirs(1)". Or, à la place du système, grâce auquel les enfants savent une langue étrangère, au lieu de leur propre langue, et apprennent à définir la vertu au lieu de la pratiquer, Rousseau propose de substituer une instruction destinée à leur apprendre "ce qu'ils doivent faire étant hommes, et non ce qu'ils doivent oublier". Se renfermant dans cette vague proposition, il se contente pour le moment de faire la critique de l'usage, réservant pour une occasion future les détails de son système.

Dans la Preface de Narcisse, après une lutte de deux années suscitée par la publication du Discours, Rousseau définit de nouveau à l'intention de ses adversaires le point de vue qu'il a mis en avant en 1749.

1. Discours, p.21.



Se plaignant qu'on récompense toujours les talents au lieu de récompenser la vertu, et que tout le monde aspire à devenir honnête homme, tandis que personne ne songe à devenir homme de bien, notre philosophe écrit: "Les premiers et presque les uniques soins qu'on donne à notre éducation sont les fruits et les semences de ces ridicules préjugés. C'est pour nous enseigner les lettres qu'on tourmente notre misérable jeunesse(1)". Non seulement l'éducation est inutile, mais encore elle empêche qu'on n'apprenne ce qu'il importe sur les devoirs de l'homme. Et l'influence pernicieuse qu'elle exerce sur les âmes, elle l'exerce également sur les corps. "L'étude use la machine, épuise les esprits, détruit la force, énerve le courage; et cela seul montre assez qu'elle n'est pas faite pour nous".

Dans les années qui suivirent la publication du premier Discours, Rousseau a affermit donc dans sa résolution de suivre une voie individuelle. Le travail auquel l'Académie de Dijon avait décerné le prix provoqua, comme l'avait d'ailleurs pressenti l'auteur, un véritable orage. Dans les réponses faites par Rousseau à ses critiques, et dans sa correspondance, on peut suivre

1. Préface, 28.

le développement de sa pensée dans la direction indiquée dans le Discours. A l'abbé Raynal, qui a inséré dans le Mercure des Observations sur l'ouvrage de Rousseau, celui-ci répond en réaffirmant sa doctrine. Il a bien prévu qu'on se servirait de grands mots comme "connaissances", "lumières" et beaucoup d'autres pour l'attaquer, mais lui, il ne connaît que vertu et vérité.

Mais c'est surtout dans sa Réponse au Roi de Pologne, qui avait honoré le Discours d'une critique en règle que Rousseau précise, et élabore même sa thèse. La science, il l'admet volontiers est bonne <sup>en</sup> soi, puisque tout connaître est un attribut de la divinité. Dans la mesure que l'on étend ses connaissances, on participe pour ainsi dire, au caractère divin. Seulement si la science, conçue d'une façon abstraite mérite des éloges, elle n'est pas toutefois faite pour l'homme, qui en abuse toujours. Malgré quoi, il faut se bien garder de fermer les académies et de brûler les bibliothèques, car un peuple une fois parti sur la voie des sciences est perdu à la vertu pour toujours. A M. Bordes, notre philosophe écrit que "les sciences sont le chef-d'oeuvre du génie et de la raison(1)", mais, que néanmoins, à

1. Dernière Réponse de J.-J.R. à M. Bordes, qui a prononcé un Discours sur les Avantages des Sciences et des Arts, T. 15, P. 281.

mesure que chaque peuple est devenu "savant, artiste et philosophe, il a perdu des moeurs et sa probité". Enfin, de nouveau, dans la Préface de Narcisse, il distingue entre la vraie science considérée d'une façon abstraite et la folle science des hommes, insistant néanmoins qu'on laisse subsister les institutions savantes. Dans sa lettre a M.Philopolis (1), il écrira qu'"il faut des arts, des lois, des gouvernements aux peuples, comme il faut des béquilles aux vieillards, mais la raison restera pour lui "le grand véhicule de toutes nos sottises". A ceux qui, après la publication du premier Discours l'avait accusé d'être en contradiction avec lui-même, de ne pas agir selon ses principes, il répondit dans la Preface de Narcisse: "Je n'ai pas toujours eu le bonheur de penser comme je fais. Longtemps séduit par les préjugés de mon siècle, je prenais l'étude pour la seule occupation digne d'un sage; je ne regardais les sciences qu'avec respect et les savants qu'avec admiration(2)". Revenu de cette erreur, il ne voit plus dans les lumières qu'une indication de dépravation.

Reprenant sa thèse dans le second Discours(3) il soutient encore une fois que "l'esprit déprave les

c. a. a.

1. Charles Bonnet, de Geneve.

2. P.17.

3. Discours sur l'Origine et les Fondements de l'Inegalite

sens". et que cette faculté de perfectibilité que l'homme seul parmi la création possède est la source de tous ses malheurs, "que c'est elle, qui, faisant éclore avec les siècles, ses lumières et ses erreurs, ses vices et ses vertus, le rend à la longue tyran de lui-même et de la nature(1)". Le problème qui se pose pour Rousseau dans le second Discours c'est celui d'expliquer - puisque la vertu est un instinct naturel à l'homme - sa déchéance de l'innocence primitive. L'explication réside, pour Rousseau dans la circonstance que les hommes ont été poussés par leurs besoins à se réunir, et que dans l'état social, l'inégalité naît. Il fera donc voir dans le Discours "que chez toutes les nations du monde les progrès de l'esprit sont précisément proportionnés aux besoins que les peuples avaient reçus de la nature, ou auxquels les circonstances les avaient assujettis, et par conséquent aux passions qui les portaient à pourvoir à ses besoins(2)". Il rapprochera "les différents hasards qui ont pu perfectionner la raison humaine en détériorant l'espèce, rendre un être méchant en le rendant sociable, et d'un terme si éloigné, amener enfin l'homme et le monde au point où nous les voyons".

1. Discours, p.56.

2. Ibid., p.57.

Si l'organisation sociale est déjà une première cause d'inégalité, l'éducation en est une seconde, puisqu'elle "met de la différence entre les esprits cultivés et ceux qui ne sont pas". Il en résulte entre les hommes des différences qui passent pour naturelles, mais qui sont uniquement l'ouvrage de l'habitude, créée par l'éducation. "Ainsi un tempérament robuste ou délicat, la force ou la faiblesse qui en dépendent, viennent souvent plus de la manière dure ou efféminée dont on a été élevé, que de la constitution primitive du corps. Il en est de même des forces de l'esprit". C'est donc surtout au nom de l'égalité, que Rousseau s'en prend ici à l'éducation ordinaire. Il continue: "Or, si l'on compare la diversité prodigieuse d'éductions et de genres de vie qui règnent dans les différents ordres de l'état civil avec la simplicité et l'uniformité de la vie animale et sauvage où tous se nourrissent des mêmes aliments, vivent de la même manière, font exactement les mêmes choses, on comprendra combien la différence d'homme à homme doit être moindre dans l'état de nature que dans celui de société, combien l'inégalité naturelle doit augmenter dans l'espèce humaine par l'inégalité

d'institution". Ainsi, tandis que dans le premier Discours, Rousseau condamne l'éducation ordinaire pour avoir cultivé chez l'homme les talents plutôt que les vertus, ici dans le second Discours, il veut démontrer combien l'instruction publique telle qu'on la conçoit à son époque, est contraire à l'égalité naturelle. Dans l'Emile, il aura à résoudre le problème d'une éducation qui évite l'un et l'autre de ces dangers.



La Nouvelle Héloïse.

En attendant l'éclosion définitive de sa doctrine pédagogique, Rousseau donne dans la Nouvelle Héloïse une première ébauche de son système révolutionnaire. A l'occasion où Saint-Preux observe les jeux des enfants de Julie, l'auteur insère sous forme de conversation des réflexions sur la manière dont ils ont été élevés. Prenant le contre-parti de tout ce qu'on faisait alors, Julie s'est vouée entièrement à l'éducation de ses enfants et contre l'usage établi, elle passe la plupart de son temps avec eux. Sans en avoir l'air, elle s'occupe du moindre détail de ce qu'ils font et dans l'absence de leçons régulières, l'instruction se fait par cette association habituelle de la mère avec ses enfants. Voici ce qu'en écrivit Saint-Preux dans une lettre à Milord Edouard(1) : "Je ne me souviens pas, en y pensant d'avoir vu d'enfants à qui l'on parlât si peu, et qui fussent moins incommodes. Ils ne quittent pas leur mère presque jamais, et à peine

1. La Nouvelle-Héloïse, partie V, lettre IV.

s'aperçoit-on qu'ils soient là. Ils sont vifs, étourdis, sémillants, comme il convient à leur âge, jamais importuns, ni criards; et l'on voit qu'ils sont discrets avant de savoir ce que c'est que la discrétion. Ce qui m'étonnait le plus dans les réflexions où ce sujet m'a conduit, c'était que cela se fit comme de soi-même, qu'avec une si vive tendresse pour ses enfants, Julie se tourmentât si peu autour d'eux... Elle ne dispute point avec eux, elle ne les contrarie point dans leurs amusements: on dirait qu'elle se contente de les voir et de les aimer, et que, quand ils ont passé leur journée avec elle, tout son devoir de mère est rempli(1)".

Rousseau pose donc comme premier principe de l'éducation nouvelle qu'on se donne entièrement à ceux qu'on entreprend d'élever. Loin de se contenter de les instruire, il s'agit de faire de cette première éducation une affaire de chaque instant. Inutile, du reste, <sup>de</sup> à prescrire à tous les enfants une même éducation, puisque, dès l'enfance, les caractères se

1. O.c., p.11

distinguent fortement. C'est le grand défaut des éducatons ordinaires qu'elles ne tiennent compte ni des différences entre les enfants, ni de l'état qu'ils sont destinés à remplir un jour. "N'instruisez point l'enfant du villageois, écrit Rousseau, car il ne lui convient pas d'être instruit. N'instruisez point l'enfant du citadin, car vous ne savez encore quelle instruction lui convient"(1) Rousseau ne pense aucunement priver par là ces classes de la société d'un bienfait. Il n'entend point leur refuser l'éducation proprement dite. "En tout état de cause, continue-t-il, laissez former le corps jusqu'à ce que la raison commence à poindre; alors, c'est le moment de la cultiver".

Nous abordons maintenant le grand principe de la pédagogie rousseauiste, à savoir que l'éducation doit s'adapter à l'enfance. Tandis que, dans l'instruction ordinaire, on ne visait qu'à communiquer des connaissances à l'esprit sans égard ni à leur utilité ni à la capacité

(1) O.c.p.25.

de l'enfant pour les saisir, Rousseau proposa pour sa part de donner à tous une éducation qui les préparât à recevoir l'instruction qui leur conviendrait, par la suite. La première éducation devait, selon lui, plutôt rendre les enfants propres à être instruits que les instruire. L'enfance est donc une période de préparation et tous les pédagogues modernes s'accordent pour lui attribuer une fonction préparatrice. Mais si l'on commence par remplir la mémoire des élèves, on risque en se hâtant trop de n'y verser que des choses mal comprises. C'est là le reproche que Rousseau fait à toute l'éducation de son époque, reproche qu'elle méritait certainement. Au lieu de s'y prendre de cette façon vicieuse, exercez le corps, disait Rousseau, en attendant que les facultés se développent chez l'enfant. "Que l'ouvrage de la nature, s'écrie Wolmar, s'achève en lui par l'éducation"(1).

Cette manière d'agir est d'autant plus essentielle, que les enfants naissent bons et qu'ils ne doivent leurs vices qu'à ceux qui les entourent. "Nourris

(1) O.c.P.23.

encore dans leur première simplicité, d'où leur viendraient des vices dont ils n'ont pas vu d'exemples, de passions qu'ils n'ont nulle occasion de sentir, des préjugés que rien ne leur inspire? Vous voyez qu'aucune erreur ne les gagne, qu'aucun mauvais penchant ne se montre en eux. Leur ignorance n'est point entêtée, leurs désirs ne sont point obstinés; les inclinations au mal sont prevenues; la nature est justifiée; et tout me prouve, conclut Julie, que les défauts dont nous l'accusons ne sont point son ouvrage, mais le nôtre". Les observations que la mère était à même de faire sur les dispositions diverses de ses enfants ne l'avaient pas pourtant amenée à se méfier de la droiture des penchants naturels. Juliette méconnaît complètement l'influence de l'hérédité sur le naturel. C'est donc l'éducation négative qui est la seule bonne. Il suffit d'empêcher que les vices venus d'ailleurs ne s'enracinent dans leur âme, qu'ils ne se corrompent par l'exemple d'autrui. "Un propos vicieux dans leur bouche, dit Julie, est une herbe

étrangère dont le vent apporta la graine;...j'en cherche en secret la racine, et j'ai soin de l'arracher. Je ne suis, m'a-t-elle dit en riant, que la servante du jardinier, j'en ôte la mauvaise herbe, c'est à lui de cultiver la bonne"(1).

Comment Julie s'y prend-elle pour former le caractère de ses enfants? Tout d'abord, elle évite de raisonner avec eux au sujet de leurs défauts. "L'enfance, déclare-t-elle, a des manières de voir, de penser et de sentir qui lui sont propres, et j'aimerais autant exiger qu'un enfant eût cinq pieds de haut que du jugement à dix ans". C'est là l'erreur commune à tous les pédagogues, sans excepter même Locke. Mais cela ne veut point dire que Julie use de l'autorité envers ses enfants, ce qui, selon elle, entraînerait la servitude de leur cote. Il ne reste donc qu'à les soumettre à la loi de la nécessité, c'est à dire à faire en sorte que toutes les conséquences de leurs erreurs paraissent faire partie de l'ordre de

(1) O.c.P.63.



l'univers, et ne dépendre aucunement des caprices de ceux qui les entourent. Du reste, puisque les enfants naissent faibles, il est essentiel qu'ils se rendent compte de leur faiblesse. Julie ne veut point qu'on écoute attentivement tout ce qui leur passe par l'esprit, ce qui leur donnerait une fausse impression de leur importance. "Que <sup>m</sup>perserait<sup>en</sup> de vos maximes, lui demande Saint-Preux, les grandes dames de Paris, qui trouvent que leurs enfants ne jassent jamais assez tôt ni assez longtemps, et qui jugent de l'esprit qu'ils auront étant grands par les sottises qu'ils débitent étant jeunes?" Et mettant dans la bouche de Saint-Preux ses propres sentiments, Rousseau qui ne peut plus retenir sa haine contre la capitale, ajoute: "Wolmar me dira que cela peut être bon dans un pays où le premier mérite est de bien babiller, et où l'on est dispensé de penser, pourvu qu'on parle. Mais vous, continue-t-il, s'adressant à Julie, qui voulez faire à vos enfants un sort si doux, comment accorderez-vous tant de bonheur avec tant de contrainte,

et que devient parmi toute cette gêne la liberté que vous prétendez leur laisser?" Julie, on le comprend, n'a pas de peine à se justifier devant les accusations de Saint-Preux, puisqu'en effet, elle n'impose de bornes à la liberté de ses enfants que lorsqu'ils portent atteinte à celle d'autrui. Il suffit de permettre aux enfants d'être libres et heureux à leur façon, qui n'est pas évidemment celle des grands <sup>es</sup> personnes. Parlant de l'un de ses propres enfants, elle dit: "Accoutumé tout comme les paysans, à courir tête nue au soleil, au froid, à s'essouffler, à se mettre en sueur, il s'endurcit comme eux aux injures de l'air, et se rend plus robuste en vivant plus content". Il n'y a donc aucun inconvénient à laisser les enfants se développer librement. Ils n'abusent de cette liberté que "lorsque non contents de faire leur propre volonté ils la font encore faire aux autres, et cela, par l'insensée indulgence des mères à qui l'on ne plaît qu'en servant toutes les fantaisies de leurs enfants". Ici, comme partout ailleurs, Julie prétend se régler sur la nature.

Si cette prétention est justifiée, sa méthode est évidemment la meilleure. Mais nous savons que les défauts des enfants n'ont pas <sup>longue</sup> ~~très~~ pour origine ceux de leurs parents. Julie se rendait compte elle-même que ses enfants étaient loin de posséder tous le même naturel; les dispositions de l'un devaient donc être supérieures à celles de l'autre. C'est là un fait que Rousseau n'a jamais voulu accepter.

Dans l'Emile Rousseau n'aura qu'à développer les principes de cette longue lettre écrite par Saint-Preux à son ami Edouard au sujet des enfants de Julie. Tandis que les thèses des Discours ont fourni la base de la doctrine pédagogique - les lumières sont condamnées, la société est déclarée corrompue et la nature toujours droite - Rousseau en faisant découler sa pédagogie de sa philosophie générale, a abouti à un système complètement révolutionnaire. Nous le verrons mieux en considérant l'Emile, mais déjà, à contempler la manière d'agir de

Julie envers ses enfants, nous pouvons entrevoir une méthode pédagogique complètement nouvelle. D'une façon qui n'était pas possible avant l'avènement de Locke, Rousseau a étudié le caractère de l'enfant. Locke n'avait pas lui-même su tirer de sa propre doctrine toutes les conséquences pédagogiques; ses "Quelques Pensées sur l'Education des Enfants" restent en effet des pensées détachées qui ne se rattachent à aucune idée centrale. Rousseau, par contre, a pris son point de départ dans le caractère même de l'enfant, duquel il a fait dépendre tous les détails de son système. Si, souvent dans le passé, on s'est arrêté aux nombreux emprunts faits par Rousseau à ses prédécesseurs, refusant à sa pédagogie toute originalité, on s'accorde généralement aujourd'hui à voir dans le philosophe genevois le fondateur de la psychologie de l'enfant, partant de la pédagogie moderne. Il s'agit maintenant de chercher à justifier ce titre en examinant le livre dont la publication a été certainement l'événement le plus important dans la vie de l'auteur, événement désastreux pour lui à beaucoup d'égards; c'est le livre le plus fréquemment cité parmi ses ouvrages par ses contemporains, le livre enfin qui devint, chose rare, à l'époque même où il parut "l'immortel Emile".

.. .. .

## Chapitre XIII

L'Emile.

L'Ouvrage qui avait coûté à son auteur, selon l'aveu de ce dernier même, vingt ans de méditation et trois ans de travail, parut enfin au mois de juin 1762. Nous savons qu'en effet la préoccupation avec le problème pédagogique était de longue date chez notre philosophe. Le traité d'éducation constitue un développement nécessaire de la doctrine renfermée dans les ouvrages précédents. Car si, comme l'avait prétendu Rousseau, l'homme naît bon et la société le corrompt, le problème d'une régénération possible de l'humanité se pose immédiatement. Il est vrai qu'au début de sa carrière philosophique, Rousseau avait nié tout à fait cette possibilité, mais l'optimisme prenant plus tard le dessus, il publia successivement la Nouvelle Héloïse, roman dans lequel il préconisa une réforme de la vie domestique, le Contrat Social, son traité de politique et enfin l'Emile, qui devait révolutionner l'éducation. Rousseau nous a lui-même fourni l'explication de cette grande productivité littéraire. Ayant quitté la capitale

en avril 1756, pour n'y plus habiter, il vint s'installer à l'Hermitage, maison de campagne qu'il devait à la bonté de Mme. d'Epinay. Les années qu'il y passe se détachent comme un oasis de sa vie malheureuse et agitée. Parlant dans les Confessions de cette période de son histoire, Rousseau écrit: "Jusque-là j'avais été bon: dès lors je devins vertueux, ou du moins enivré de la vertu. Cette ivresse avait commencé dans ma tête, mais elle avait passé dans mon coeur...et pendant quatre ans au moins que dura cette effervescence dans toute sa force, rien de grand et de beau ne peut entrer dans un coeur d'homme dont je ne fusse capable entre le ciel et moi. Voilà d'où naquit ma subite éloquence; voilà d'où se répandit dans mes premiers livres ce feu vraiment céleste qui m'embrasait et dont pendant quarante ans il ne s'était échappé la moindre étincelle, parce qu'il n'était pas encore allumé(1)".

Le changement qui s'était ainsi opéré dans l'âme de Rousseau se montre surtout dans la modification qui se fit dans ses rapports avec les hommes. Ne les voyant plus, c'est lui-même qui le dit, il cessa de les mépriser. De là il n'y avait qu'un pas à faire pour se convaincre qu'ils n'étaient <sup>pu</sup> si irrémédiablement perdus qu'il avait d'abord tendu à croire. Tous les ouvrages qui appartiennent à ces

1. Confessions, Liv.IX, p.39.



quelquefois avec succès(1)". Malgré cette déclaration années ont donc pour but de prêcher un relèvement du genre humain. "Tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme(1)". Il s'agit dans l'Emile de démontrer comment on peut éviter que la génération naissante ne tombe dans cette dépravation qui est le sort commun des hommes civilisés. Dès la première page, Rousseau écrit: "C'est à toi que je m'adresse, tendre et prévoyante mère, qui sus t'écarter de la grande route, et garantir l'arbrisseau naissant du choc des opinions humaines".

L'Emile est donc plus un traité d'éducation philosophique qu'un ouvrage de pédagogie pratique. Rousseau l'a dit lui-même dans une lettre à Philibert Cramer de Geneve. "Vous dites très bien qu'il est impossible de faire un Emile. Mais je ne puis croire que vous preniez le livre qui porte ce nom pour un vrai traité d'éducation. C'est un ouvrage assez philosophique sur ce principe avancé par l'auteur dans d'autres écrits que l'homme est naturellement bon. Pour accorder ce principe avec cette autre vérité non moins certaine que les hommes sont méchants, il fallait dans l'histoire du coeur humain montrer l'origine de tous les vices. C'est ce que j'ai fait dans ce livre, souvent avec justesse et

1. L'Emile, p.1.

quelquefois avec sagacité(1)". Malgré cette déclaration formelle de la part de l'auteur, on n'a cessé de taxer le système d'impracticabilité. Rousseau, selon Faguet, a tracé un plan d'éducation qui "n'étant pas un plan d'éducation publique n'est qu'un roman pédagogique(2)". D'autres, tel que Lemaitre, se sont plaints qu'il ne put y avoir dans toute la France que quelques centaines d'enfants élevés d'après les principes de l'Emile... A ces objections, on a enfin répondu aujourd'hui. Rousseau, selon Francisque Vial, a voulu faire la "métaphysique" de l'éducation; ce n'était point son intention de faire un manuel de pédagogie pratique(3). "C'est, écrit Compayre, à Jean-Jacques Rousseau, que revient surtout l'honneur d'avoir inauguré la philosophie de l'éducation(4). En attendant, d'autres pédagogues ont cherché à démontrer tout ce qu'il y avait de nouveau et de complètement original dans la théorie rousseauiste de l'éducation. En particulier Claparède, faisant l'analyse de la conception fonctionnelle de l'enfance chez Rousseau a fait ressortir les rapports de la pédagogie renfermée dans l'Emile et celle des psychologues modernes(5), tâche reprise par Vauquelin dans son étude des Origines de la Psychologie pédagogique de Rousseau à Kant(6).

1. 13 oct., 1764.

6. Alcan. 1934.

2. Etudes littéraires sur le 18e siècle, p.352.

3. F. Vial la doctrine d'éducation de J.J. Rousseau  
Delagrave 1920.

4. Histoire critique, t.II, p.40.

5. R.M.M. 1912.

"Mon sujet était tout neuf après le livre de Locke", écrit Rousseau dans la Préface de l'Emile, Est-ce dire qu'il ne reconnaissait aucune dette envers ses prédécesseurs? Au contraire, il n'a jamais prétendu ériger un système complètement indépendant de toute doctrine antérieure, et très fréquemment dans les pages de l'Emile une opinion de Locke ou de Montaigne est citée à l'appui d'un principe énoncé par l'auteur. Seulement Rousseau tient ici à indiquer qu'il y a entre lui et ses prédécesseurs une distinction radicale de méthode. Tandis que ces derniers ont entrepris des réformes de détail, il se propose pour sa part de donner une base générale au sujet qu'il va traiter. "Je parlerai, écrit-il, peu de l'importance d'une bonne éducation; je ne m'arrêterai pas non plus pour prouver que celle qui est en usage est mauvaise; mille autres l'ont fait avant moi, et je n'aime point à remplir un livre de choses que tout le monde sait, Je remarquerai seulement que, depuis des temps infinis, il n'y a qu'un cri contre la pratique établie, sans que personne s'avise d'en proposer une meilleure(1)". C'est que, malgré tous les efforts des pédagogues, il manque encore la chose la plus essentielle à toute réforme pédagogique, à savoir une vraie connaissance de l'art de former des

1. Préface V-VI.

hommes, autrement dit, une véritable science pédagogique, "On ne connaît point l'enfance: sur les fausses idées qu'on en a, plus on va, plus on s'égare(1)". Et, reprenant cette même idée, il l'exprime affirmativement dans le livre même, en déclarant: "Notre véritable étude est celle de la condition humaine(2)".

Est-ce que Rousseau rend ici justice aux pédagogues qui l'ont précédé? En remontant jusqu'à la Renaissance comme nous l'avons fait, ne peut-on pas tracer dans toute la littérature pédagogiques de ces deux siècles, les origines d'une science de l'éducation? Chez Rabelais, il existait une forte préoccupation d'humaniste avec la réforme des études. Enlevant Gargantua aux mains d'un docteur scolastique, l'auteur le remet entre celles d'un humaniste éclairé. Mais quelle est cette éducation humaniste dont profitera désormais Gargantua? Outre l'éducation corporelle, nouveauté dans un programme scolaire, elle renfermait, nous l'avons constaté, une vaste erudition. Voyons ce qu'en dit l'auteur d'Erasme et les Debuts de la Reforme française: C'est du précepteur de Calvin qu'elle parle, "un homme, selon elle, dont les idées ressemblaient étroitement à celles d'Erasme. "Son idéal en éducation, tout humaniste,

1. Preface, VI.

2. L'Emile, p.8.

était de confondre dans une seule leçon les bonnes mœurs et les bonnes lettres; il avait toute la douceur d'un Erasme....et sa façon de rappeler que 'les anciens dans leur sagesse, se servaient de préférence du mot jeu pour désigner le lieu ou l'on enseigne' semble préluder aux protestations de Montaigne, qui veut une salle de classe 'jonchée de fleurs'(1)". Ce précepteur humaniste tâchait du reste d'accommoder ses leçons au niveau de ces élèves écrivant pour eux "de petits dialogues moraux, au moyen desquels il espérait former des chrétiens en même temps que des latinistes". Rousseau, qu'aura-t-il à redire à de telles réformes, qui visent évidemment à approprier l'éducation aux sujets auxquels elle se destine. "Les plus sages, dira-t-il, s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre. Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme(2)". Il n'approuvera donc ni la vaste érudition dont Rabelais comptait munir son élève, ni l'instruction morale destinée par le précepteur de Calvin à ses jeunes élèves. Ainsi, quoiqu'il ait vraisemblablement puisé de l'inspiration dans la littérature de la Renaissance, Rousseau

1. P.161.

2. Preface à l'Emile, p.VI.



ne descend certainement pas directement des pédagogues humanistes; sa conception du caractère de l'enfant s'oppose nettement à la leur.

Nous nous sommes bornés aux précurseurs français. Si nous avions dépassé ces limites, nous aurions pu voir également chez l'Allemand Rattich, le Tchèque Comenius et enfin l'Espagnol Louis Vivès des germes de la doctrine de notre pédagogue. Selon le premier, "tout doit être enseigné d'après l'ordre et le cours de la nature. Ce qui violente la nature ou la contrarie, l'affaiblit et l'égare(1)". "Il n'y a, disait Comenius, rien dans l'intelligence, qui n'ait été auparavant dans les sens(2)". Pour lui, "les mots sans les choses sont des coques sans amande, un fourreau sans glaive, des ombres sans corps, des corps sans âme. Il faut mettre les mots avec les choses, les choses avec les mots". Rendre l'éducation concrète, c'est donc à cela qu'aboutit les observations psychologiques de Comenius. Louis Vivès, pour sa part, croyait qu'il s'agissait tout d'abord de déterminer si l'enfant était apte à recevoir l'instruction, tâche qu'il assigna au père. "La science, disait-il, n'est rien, tant qu'elle n'influe pas sur la vie, tant qu'elle ne s'élabore pas en sagesse(3)". C'est précisément la doctrine

1. Cité par Vauquelin, o.c.p.7.

2. Ibid.

3. R.F. juin 1908.



de Montaigne. Enfin, Vives voyait dans l'expérience la seule origine des connaissances.

Par sa conception du but de l'éducation, Vives se montre devancier de Montaigne, chez qui la culture du jugement l'emporte sur toute autre considération en matière pédagogique. L'auteur des Essais réagissait en particulier contre l'enseignement superficiel de son temps qui mettait la mémoire en première ligne de compte parmi les facultés de l'esprit. Dans la philosophie de Descartes ces idées trouvent une base solide et se frayent enfin une voie dans l'instruction. A Port-Royal, où le cartésianisme est en faveur, on ne vise qu'à cultiver le jugement, convaincu que l'entendement exerce une influence sur la volonté. Mais s'ils croyaient que le jugement influait sur les mœurs, les solitaires ne s'opposaient pas moins à l'étude excessive, croyant qu'elle pouvait détourner les enfants de la contemplation des choses célestes. Pour d'autres raisons, Rousseau, lui aussi, croira que l'étude peut être funeste aux mœurs, et se méfiera autant que Saint-Cyran de la culture intellectuelle. Messieurs de Port-Royal tenaient surtout à accommoder leur instruction au niveau de la capacité de leurs élèves. De là, les

"nouvelles méthodes" de Lancelot, qui visaient une simplification de l'instruction linguistique. De là aussi la recommandation de la part de Nicole de s'adresser aux sens pour arriver à l'entendement. Locke allait fournir la base philosophique qui manquait encore à la doctrine de l'éducation des sens. Mais il s'en faut de beaucoup qu'il en ait tiré lui-même toutes les conséquences pédagogiques dans ses pensées éparses sur l'éducation.

Il ne faut pas oublier non plus dans cette énumération des précurseurs de Rousseau le sous-précepteur du duc de Bourgogne, Fleury, qui, dans son traité du Choix et de la Méthode des Etudes fait le procès à l'instruction universitaire, et réclame une éducation plus en rapport avec les besoins de la vie. Fénelon, à son tour, d'abord dans son traité de l'Education des Filles et ensuite dans Télémaque coupera court avec les procédés des établissements publics, et tout en esquissant un projet d'éducation particulière, ébauche le plan d'une éducation nationale. Rollin, au début du 18<sup>e</sup> siècle nous conduit sur le terrain de l'Université même, nous indiquant à la fois les progrès accomplis par ce corps et ce qui restait encore à faire. On comprend que Rousseau n'a pas beaucoup emprunté à Rollin, puisque la doctrine de l'Emile est radicalement op-

posée à la pratique ordinaire. Pourtant, on se le rappellera, dans le Projet d'Education pour M. de Sainte-Marie, il est question d'un jugement passé par Rollin sur les thèmes, et dans l'Emile même se trouve une allusion au "bon Rollin".

Le Traité des Etudes n'est que le préliminaire de la littérature pédagogique assez riche de la première moitié du 18e siècle, qui est dirigée tout entière vers une réforme des études. Depuis le Traité de l'Education des Enfants de Crousaz(1722) jusqu'à La Lettre critique sur l'Education de La Condamine(1751), on ne cesse de demander hautement qu'on rende les études d'une part plus utiles, d'autre part plus conformes aux dispositions des élèves. On trouve dans ce mouvement des esprits l'origine de la conception professionnelle de l'éducation, dont l'abbé de Saint-Pierre est le premier promoteur. De plus, chez les philosophes en particulier, on constate un désir très fort de faire entrer dans les programmes scolaires les découvertes récentes dans le domaine scientifique. Ce sont là autant de façons de réagir contre la divorce qui s'est faite entre l'enseignement et la vie. Rousseau, qui n'est favorable ni aux progrès scientifiques ni à la vie civilisée telle qu'elle se manifeste dans le Paris du 18e siècle, choisira pour son élève une autre voie. Mais lui non

plus ne négligera pas l'éducation spécialisée nécessaire pour l'accomplissement d'un métier.

Reste à souligner un aspect fort important du mouvement pédagogique des années qui précèdent immédiatement la publication de l' Emile, à savoir l'intérêt croissant dont on témoigne envers la misère et la faiblesse de l'enfance. Ces sentiments d'humanité dont naît en grande partie la préoccupation pédagogique de cette époque, aboutiront à la sensibilité de Rousseau. Mais déjà, nous l'avons constaté, Buffon cherche dans l' Histoire naturelle à éveiller chez les mères une conscience plus nette de leurs devoirs envers leurs enfants. Et en 1753, Bonneval dans les Réflexions sur le premier âge de l'Homme, dont Rousseau, selon Compayré, s'est vraisemblablement inspiré, exige qu'on accorde aux enfants le plus de liberté possible et qu'on leur ôte "tant de faux secours qui étouffent la nature". Il se plaint qu'on <sup>ne</sup> fasse "presque point d'attention aux cinq ou six premières années des hommes: on se contente de les voir parés comme des poupées et lorsque toutes leurs impressions vicieuses sont pour ainsi dire germées, on les remet à un gouverneur dont le premier soin devrait être d'effacer s'il pouvait, toutes ces fatales empreintes". Rousseau est

donc loin d'avoir signalé le premier la négligence des <sup>mêmes</sup> envers leurs enfants. Il l'a pourtant fait autrement que ses prédécesseurs, avec plus d'autorité, puisqu'il en fournit des raisons, et avec une éloquence jusque-la inconnue.

Deux années avant la publication de l'Emile, le doyen de la faculté de médecine, Desessartz fit publier un Traité de l'Education corporelle des Enfants en bas âge, traité qu'il prétend, dans la Préface à la nouvelle édition de 1799, avoir remis entre les mains de Rousseau. Celui-ci, suivant la prétention de Desessartz, s'en sera servi en composant le premier livre de l'Emile. Que cela soit vrai ou non, reste la circonstance de la ressemblance très forte entre les idées des deux écrivains au sujet de la première enfance. Définissant son but dans un discours préliminaire, Desessartz écrit: "Le petit ouvrage que nous présentons au public, et surtout aux pères et mères, a pour objet la conservation d'un grand nombre d'enfants, que la routine pernicieuse adoptée et suivie dans l'éducation corporelle, enlève dès le berceau, ou afflige d'infirmités qui abrègent la vie, et en rendent la courte durée triste et languissante". Desessartz se rend du reste bien compte de l'influence exercée par le corps sur l'esprit de l'enfant. "Il s'agit, déclare-t-il, de lui former un tempérament

qui le mette en état de soutenir les inconvénients de la vie". Tous ces principes-là, on les retrouve dans l'Emile. Rousseau, qui ne se fait jamais faute de citer ceux auxquels il emprunte des idées ne parle point du traité de Desessartz. Pourtant précisément au sujet des rapports entre l'âme et le corps, il nous a indiqué ceux parmi ses prédécesseurs qui ont partagé son opinion. "Tous ceux qui ont réfléchi sur la manière de vivre des anciens attribuent aux exercices de la gymnastique cette vigueur de corps et d'âme qui les distingue le plus sensiblement des modernes. La manière dont Montaigne appuie ce sentiment montre qu'il en était fortement pénétré; il y revient sans cesse et de mille façons...Le sage Locke, le bon Rollin, le savant Fleuri, le pédant de Crousaz, si différents entre eux dans tout le reste s'accordent en ce seul point d'exercer beaucoup les corps des enfants. C'est le plus judicieux de leurs préceptes; c'est celui qui est et sera toujours le plus négligé(1)". Et Rousseau termine ces réflexions en renvoyant son lecteur au livre de Locke.

Mais si notre pédagogue n'a jamais prétendu nier avoir trouvé chez ses prédécesseurs des vues conformes aux siennes il a néanmoins proclamé hautement

1. L'Emile, p.122.



dès la Préface de l'Emile son indépendance vis à vis de tout autre système. "Ce n'est pas sur les idées d'autrui que j'écris; c'est sur les miennes. Je ne vois point comme les autres hommes; il y a longtemps qu'on me l'a reproché". Et on continuera longtemps encore à le lui reprocher, tout en l'accusant de plagiat. Chez Saint-Marc Girardin, par exemple, ces accusations contradictoires se trouvent réunies. Le procédé habituel de Rousseau, selon lui, c'est "de commencer par le paradoxe pour arriver au lieu-commun(1)". Résumant toutes les critiques de ce genre, Vauquelin a très bien dit que "le meilleur argument en faveur de l'Emile de Rousseau est certainement cette floraison d'oeuvres destinées à prouver qu'il n'y avait rien de neuf dans l'Emile, et que c'était une oeuvre sans intérêt autre qu'un intérêt de scandale. En fait, soutient Vauquelin à l'encontre des critiques hostiles à l'ouvrage, Rousseau introduisit en pédagogie une révolution telle qu'elle dépassa de beaucoup l'esprit de ses contemporains, adversaires et partisans, et qu'elle dépasse actuellement l'esprit du plus grand nombre de ses commentateurs(2)". Déjà Vial avait déclaré, s'opposant à ceux qui qualifiaient le traité de chimérique et d'impraticable, que "le plan d'éducation exposé dans Emile est 'praticable' puisque nous le pratiquons aujourd'hui(3)". Enfin, au pédagogue Claparède revient l'hon-

1. R.D.M., 15 dec.1854.

2. O.c., p.4

3. Intro., p.9.

4.

neur d'avoir l'un des premiers reconnu la dette de la psychologie moderne à l'auteur de l'Emile, qu'il a salué comme le "Copernic" de cette science(1).

En examinant cette prétention de Claparede, on trouve qu'en effet Rousseau a le premier mis la pédagogie sur une base scientifique. Dès la Preface, il s'écrie; "On ne connaît point l'enfance... Voilà l'étude à laquelle je me suis le plus appliqué, afin que, quand toute ma méthode serait chimérique et fausse, on pût toujours profiter de mes observations... Commencez donc par mieux étudier vos élèves, car très assurément, vous ne les connaissez point; or, si vous lisez ce livre dans cette vue, je ne le crois pas sans utilité pour vous". L'Emile est en vérité rempli d'observations détaillées sur chaque étape de l'enfance, observations citées à l'appui de la doctrine de l'auteur. Inutile de reprocher à ce dernier, comme on le fait si souvent, l'abandon de ses propres enfants. Dans les Confessions et ailleurs, il a témoigné d'une sympathie profonde pour tout ce qui se rapporte à l'enfance. Dans une lettre à Mme. de Francueil, il s'en prenait, pour sa propre justification, aux vices du système social, qui l'aurait empêché de donner une

1. R.M.M. 1912.

éducation convenable à ses enfants. Plus tard, dans une lettre à Mme. de Luxembourg, le ton est changé. Au lieu de chercher à se justifier par un sophisme, il écrit: "Les idées dont ma faute a rempli mon esprit, ont contribué en grande partie à me faire méditer le Traité d'Education(1)". Admettons d'ailleurs que les mérites du système pédagogique restent indépendamment de toute considération personnelle.

Si l'Emile est donc construit sur l'observation et l'expérience, il n'en reste pas moins que la méthode logique et à priori y joue un rôle presque tout aussi considérable. Déjà dans la Préface, Rousseau distingue entre la bonté absolue d'un projet et celle qu'il a par rapport à une situation particulière. "Ainsi, écrit-il, telle éducation peut être praticable en Suisse, et ne l'être pas en France; telle autre peut l'être chez les bourgeois et telle autre parmi les grands". Tout en reconnaissant la vérité de ce principe emprunté à Montesquieu, Rousseau entend, pour sa part, s'en tenir au général. "Or, déclare-t-il, toutes ces applications particulières, n'étant pas essentielles à mon sujet, n'entrent point dans mon plan... Il me suffit que, partout où naîtront des hommes, on puisse

1. Corr., t.VI, p.146, 12 juin, 1761.

en faire ce que je propose; et qu'ayant fait d'eux ce que je propose, on ait fait ce qu'il y a de meilleur et pour eux-mêmes et pour autrui". Un problème aussi général exige nécessairement une méthode logique. "Quelle tâche se présente donc à Rousseau, demande Vauquelin? Déterminer les fins de l'éducation; et comme dans tout problème téléologique, seules la raison et la conscience décident(1)".

Le but de l'éducation, selon Rousseau, c'est d'apprendre à l'enfant à vivre; pour toute science, il ne lui donnera que celle de la vie humaine. Notre pédagogue ne s'intéresse guère au début à la vocation particulière que l'élève aura à suivre plus tard. Dans son système, c'est l'homme naturel qu'on vise à former pour l'état d'homme. "C'est le type achevé d'humanité, écrit Vial, résumant la pensée de Rousseau, que l'éducation doit instaurer en chaque enfant... Tous devront, par conséquent, être informés sur le modèle de l'homme naturel, tous ils recevront cette même éducation générale, dont l'objet est de créer en eux l'humanité(2)". C'est ainsi que Rousseau est amené à poser le problème d'une façon toute générale. Inspirer chez l'enfant l'idéal de l'homme naturel, "résumé et quintessence, selon Vial, ou plutôt

1. O.c., p.34.

2. O.c., p.107-8. ~~E.P.C.~~

idéal d'humanité", cela exige partout une même méthode. "Il faut donc généraliser nos vues, déclare l'auteur de l'Emile, et considérer dans notre élève l'homme abstrait, l'homme exposé à tous les accidents de la vie humaine(1)". Le problème essentiel de l'Emile est donc un problème théorique. C'est ce qu'on oublie en reprochant à l'auteur le caractère abstrait du livre.

Si le point d'arrivée de la doctrine pédagogique de l'Emile est l'homme naturel, le point de départ est l'enfant naturel. Or, si Rousseau devait arriver à sa conception de l'homme naturel par un travail d'analyse, pour celle de l'enfant naturel, il pouvait s'en tenir à l'observation. "Nous naissons sensibles, écrit-il, et dès notre naissance nous sommes affectés de diverses manières par les objets qui nous environnent. Sitôt que nous avons pour ainsi dire, la connaissance de nos sensations, nous sommes disposés à rechercher ou à fuir les objets qui les produisent, d'abord selon qu'elles nous sont agréables ou déplaisantes, puis, selon la convenance ou disconvenance que nous trouvons entre nous et ces objets, et enfin, selon les jugements que nous en portons sur l'idée de bonheur et de perfection que la raison nous donne. Ces dispositions s'étendent et s'affermissent à



mesure que nous devenons plus sensibles et plus éclairés; mais, contraintes par nos habitudes, elles s'altèrent plus ou moins par nos opinions. Avant cette altération, elles sont ce que j'appelle en nous la nature(1)". Or, c'est à ces dispositions primitives, selon Rousseau, qu'il faut tout rapporter dans le domaine de l'éducation.

Rousseau est donc amené à étudier les développements successifs de cette période de la vie, et de cette étude il s'est dégagé - comme personne avant lui n'avait encore réussi à faire - la vraie fonction de l'enfance. C'est ici décidément la partie la plus originelle de la doctrine de L'Emile, celle qui a gagné à l'auteur une place parmi les psychologues modernes. "Nous naissons faibles, écrit-il, nous avons besoin de force, nous naissons dépourvus de tout, nous avons besoin d'assistance; nous naissons stupides, nous avons besoin de jugement. Tout ce que nous n'avons pas à notre naissance et dont nous avons besoin étant grands, nous est donné par l'éducation(2)". Le rôle de l'enfance est donc précisément de rendre possible l'acquisition des facultés qui nous manquent en naissant. "Supposons, dit Rousseau, qu'un enfant eût à sa naissance la stature et la force d'un homme fait, qu'il sortît, pour ainsi dire, tout armé du sein de sa mère, comme Pallas sortit du

1. O.c., p.4

2. L'Emile, p.3.



cerveau de Jupiter, cet homme-enfant serait un parfait imbécile, un automate, une statue immobile et presque insensible(1). Et cela, parce que tout le reste nous vient de l'éducation, dont un tel enfant serait privé. L'enfance a donc une vraie raison d'être, et c'est Rousseau qui l'a le premier indiqué, qui s'est, selon Claparède, le premier occupé du "pourquoi de l'enfance".

Mais si l'enfance a son caractère propre, il s'ensuit qu'on se trompe à vouloir traiter les enfants en hommes faits, ou même à chercher à voir en eux les hommes qu'ils deviendront un jour. C'est là le grand grief de Rousseau contre l'éducation traditionnelle. "Que faut-il donc penser, demande-t-il, de cette éducation barbare qui sacrifie le présent à un avenir incertain, qui charge un enfant de chaînes de toute espèce, et commence par le rendre misérable pour le préparer au loin je ne sais quel prétendu bonheur dont il est à croire qu'il ne jouira jamais?(2)" Il faudrait, au contraire, accorder aux enfants une liberté parfaite, afin qu'ils pussent se développer autant que possible en exerçant leurs forces. C'est "notre manie enseignante et pédantesque" qui nous pousse à enseigner aux enfants ce qu'ils pourraient

1. ~~Emile~~, O.c., p.35.

2. O.c., p.56.

apprendre tout aussi bien sans nous. C'est ainsi que, comme Karl Gross, qui veut que les animaux et les enfants sont jeunes pour jouer, Rousseau soutient qu'on est enfant pour exercer les fonctions qui lui sont propres. "La nature veut que les enfants soient enfants avant que d'être hommes. Si nous voulons pervertir cet ordre, nous produirons des fruits précoces qui n'auront ni maturité, ni saveur, et ne tarderont pas à se corrompre; nous aurons de jeunes docteurs et de vieux enfants. L'enfance a des manières de voir, de penser, de sentir qui lui sont propres; rien n'est moins sensé que d'y vouloir substituer les nôtres, et j'aimerais autant exiger qu'un enfant eut cinq pieds de haut que du jugement à dix ans(1)".

Nous avons la l'origine et l'explication du système d'éducation négative prôné dans l'Emile, système très souvent attaqué par ceux qui ont cru y voir une défense nette à l'éducateur d'intervenir pour guider l'élève. En réalité, Rousseau a défini très exactement le rôle du précepteur auprès de son élève. "Homme prudent, s'écrie-t-il, épiez longtemps la nature, observez bien votre élève avant de lui dire le premier mot; laissez d'abord le germe de son caractère en pleine

1. O.c., p. 73.

liberté de se montrer, ne le contraignez en quoi que ce puisse être, afin de le mieux voir tout entier. Pensez-vous que ce temps de liberté soit perdu pour lui? tout au contraire, il sera le mieux employé: car, c'est ainsi que vous apprendrez à ne pas perdre un seul moment dans un temps précieux; au lieu que, si vous commencez d'agir avant de savoir ce qu'il faut faire, vous agirez au hasard; sujet à vous tromper, il faudra revenir sur vos pas; vous serez plus éloigné du but que si vous eussiez été moins pressé de l'atteindre. Ne faites donc pas comme l'avare qui perd beaucoup pour ne vouloir rien perdre(1)". Et ailleurs Rousseau recommande au précepteur de se borner dans le secours qu'il donne à son élève uniquement à l'utile. Toutes les règles de ce système ne visent qu'à accorder à l'enfant une liberté plus complète, à le laisser agir autant que possible par lui-même. N'est-ce pas là après tout le caractère de toute éducation véritable? Une telle éducation aurait pu, comme l'indique Claparède, s'appeler tout aussi bien éducation active qu'éducation négative. Destinée à éveiller l'activité personnelle de l'élève, à encourager chez lui la spontanéité, elle repose tout entière sur la conviction que les instincts de la

1. O.c., p.78.

nature sont toujours droits. Cependant les conseils de Rousseau conservent leur validité indépendamment de cette croyance. "Respectez l'enfance, exige Rousseau, et ne vous pressez point de la juger, soit en bien, soit en mal. Laissez les exceptions s'indiquer, se prouver, se confirmer longtemps avant d'adopter pour elles des méthodes particulières. Laissez longtemps agir la nature, avant de vous mêler d'agir à sa place, de peur de contrarier ses opérations(1)". Loin de chercher à imposer sa propre personnalité sur l'élève, le précepteur devrait éviter autant que possible de modifier en quoi que ce soit le naturel de l'enfant. Le seul idéal qu'il doit se proposer, c'est celui de l'homme naturel.

Rousseau ne se tient pas pourtant aux généralisations, au sujet du développement de l'enfant. En observateur, il avait constaté que l'enfance a des étapes successives, bien définies. En marge d'une page du brouillon de l'Emile, confié par lui à Pierre Moulton, il avait écrit: "L'âge de la nature, 12, de raison, 15; de force, 20; de sagesse, 25; et de bonheur toute la vie(2)". Et dans l'Emile même, nous lisons: "Traitez votre élève selon son âge. Mettez-le d'abord à sa place et tenez-l'y si bien, qu'il ne tente plus d'en sortir(3)".

1. O.c., p.96.

2. P. Masson, "Le premier brouillon de l'Emile",  
Oeuvres et Maîtres.

3. O.c., p.74.

Or, le premier âge, nous venons de le voir est celui de la nature. Il convient donc de maintenir l'enfant pendant cette période, "dans la seule dépendance des choses". C'est le moment où on doit éviter toute leçon verbale. Surtout ne parlez point raison à l'enfant; car il n'est pas encore à même de la comprendre.

Quelles doivent donc être les occupations des premières années? Rousseau les borne uniquement aux jeux car "s'il n'y a point de science des mots, il n'y a point d'étude propre aux enfants(1)". L'étude des langues même est condamnée, puisqu'elle exige la capacité de saisir les idées exprimées par les mots. Pour la même raison, l'histoire, selon Rousseau, ne convient point pour l'enfance, la connaissance des événements dépendant de celle de leurs causes. De même, les fables sont prosrites dans un âge où les rapports moraux ne seraient pas compris. "En ôtant ainsi tous les devoirs des enfants, j'ôte les instruments de leur plus grande misère, savoir les livres. La lecture est le fléau de l'enfance, et presque la seule occupation qu'on sait lui donner. A peine à douze ans Emile saurait-il ce que c'est qu'un livre(2)". Ce n'est pas à dire qu'il ne sache lire. Au contraire, en lui fai-

1. O.c.,p.102.

2. O.c.,p.109.

sant sentir le besoin d'apprendre la lecture, on l'a porté à cette étude sans aucune peine. Si l'on fait ainsi intervenir l'intérêt personnel, on peut, selon Rousseau, se passer de tout <sup>s</sup> <sup>l</sup>l'appareil, tel que les bureaux typographiques, qu'on ne cessait d'inventer tout le long du 18<sup>e</sup> siècle.

Si l'étude se trouve bannie de l'enfance, qu'est-ce qu'on doit y mettre à sa place? Rousseau répond en recommandant aux instituteurs d'exercer continuellement le corps des enfants, ce qui est, à son avis, la meilleure façon de cultiver la raison. "Vous donnez la science, à la bonne heure; moi, je m'occupe de l'instrument propre à l'acquérir(1)". Et, rappelant les principes de l'éducation spartiate, il écrit: "Vous ne parviendrez jamais à faire des sages, si vous ne faites d'abord des polissons(2)". C'est que, suivant notre pédagogue, la seule raison véritable est celle qui est naturelle à l'enfant, non pas celle qui lui vient des livres ou de son précepteur. " Il n'y a, soutient-il, qu'une longue expérience, qui nous apprenne à tirer parti de nous-mêmes, et cette expérience est la véritable étude, à laquelle on ne peut trop tôt nous appliquer(3)".

1. O.c., p.122.

2. O.c., p.152.

3. Ibid.



C'est ainsi qu'en s'y prenant bien, on peut mettre la géométrie à la portée des enfants. Il ne saurait, bien entendu, être question de problèmes, ni de définitions; il suffit de marcher d'observation en observation, ce qui permet à l'élève de retrouver seul la plupart des propositions géométriques. Rappelons-nous du reste que ceci "n'est et ne doit être que jeu, direction facile et volontaire des mouvements que la nature leur (aux enfants) demande, art de varier leurs amusements pour les leur rendre plus agréables, sans que jamais la moindre contrainte les tourne en travail; car, enfin, de quoi s'amuseront-ils, dont je ne puisse faire un objet de distraction pour eux(1)?" Dans tout ceci, on ne peut manquer de voir le rapprochement des idées de Rousseau avec la pédagogie moderne. Si le Genevois n'a pas le premier imaginé les leçons agréables, il a été certainement celui qui a le premier donné pour base unique à l'instruction les jeux des enfants.

La doctrine pédagogique de Rousseau est à ce point de vue un effort pour appliquer le système de Locke dans le domaine de l'éducation. Il nous a lui-même indiqué cette source de sa pédagogie. "Comme tout ce qui

1. O.c., p.153.

entre dans l'entendement humain y vient par les sens, la première raison de l'homme est une raison sensitive; c'est elle qui sert de base à la raison intellectuelle; nos premiers maîtres de philosophie sont nos pieds, nos mains, nos yeux. Substituer les livres à tout cela, ce n'est pas nous apprendre à raisonner, c'est nous apprendre à nous servir de la raison d'autrui; c'est nous apprendre à beaucoup croire et à ne jamais rien savoir(1)". C'est donc principalement l'éducation des sens qui occupe Rousseau au second livre de l'Emile, celui qui traite de l'enfant de cinq à douze ans. Faisant l'analyse de chacun de nos sens, il en montre le caractère propre et ensuite la méthode à suivre pour en tirer tout le parti possible pour l'éducation. Car, selon Rousseau, "exercer les sens n'est pas seulement en faire usage, c'est apprendre à bien juger par eux, c'est apprendre, pour ainsi dire, à sentir; car nous ne savons ni toucher, ni voir, ni entendre que comme nous avons appris(2)". Amener l'enfant à comparer entre elles ses diverses sensations, à ne jamais agir sans avoir calculé l'effort qu'il lui faudra faire, c'est en cela que consiste l'exercice des sens préconisé par notre auteur. "Si vous l'accoutumez à prévoir ainsi l'effet de tous ses mouvements, et à redresser ses erreurs par l'ex-

1. O.c., p.121.

2. O.c., p.131.

périence, n'est-il pas clair que plus il agira, plus il deviendra judicieux?".

Voilà pour Rousseau ce qui s'appelle élever un enfant en enfant. Ayant conduit Emile jusqu'à la fin de l'enfance, notre pédagogue se retourne en arrière pour contempler avec satisfaction le chemin qu'il a parcouru. "Nous avons souvent, dit-il, oui parler d'un homme fait; mais considérons un enfant fait: ce spectacle sera plus nouveau pour nous, et ne sera peut-être pas moins agréable(1)". Dans le portrait que Rousseau en fait, nous le voyons cet enfant de dix ou douze ans, "sain, vigoureux, bien formé pour son âge....et jouissant d'une plénitude de vie qui semble vouloir s'étendre hors de lui(2)". Quant à son esprit, "ses idées sont bornées, mais nettes; s'il ne sait rien par coeur, il sait beaucoup par expérience; s'il lit moins bien qu'un autre enfant dans nos livres, il lit mieux dans celui de la nature; son esprit n'est pas dans sa langue mais dans sa tête; il a moins de mémoire que de jugement; il ne sait parler qu'un langage, mais il entend ce qu'il dit; et, s'il ne dit pas si bien que les autres disent, en revanche, il fait mieux qu'ils ne font." C'est beaucoup prétendre en effet,

1. O.c., p.167.

2. O.c., p.170.

mais à quiconque a bien suivi le système imagine par Rousseau pour l'éducation d'Emile, la prétention ne peut paraître nullement exagérée.

Remarquons cependant un trait essentiel de cette éducation, trait qui est fort dans le genre de la pensée de Rousseau, mais qui ne laisse pas de vicier en quelque sorte l'édifice si magnifiquement construit de son système pédagogique, à savoir l'absence totale d'une éducation sociale. Ayant établi dès le début de l'ouvrage que l'éducation domestique est la meilleure pour être la plus rapprochée de la nature, Rousseau ne se soucie guère par la suite de réintégrer son jeune élève dans le monde dont il l'a ainsi retiré. Il n'est pas question de rapports de celui-ci avec ses semblables avant qu'il ait atteint l'âge d'homme. En attendant il a pour toute société celle de son précepteur. Il est vrai que ce dernier lui est un véritable ami, tout en gardant le rôle de Mentor auprès de lui. Mais de compagnons de son âge, on n'entend guère parler, quoique Rousseau ait dit lui-même que dans l'éducation ordinaire, les enfants apprennent vraisemblablement plus de leurs camarades que de leurs maîtres.

Pourquoi refuse-t-il à Emile toute commerce sociale? Nous savons déjà la préférence personnelle de Rousseau pour l'isolement et son préjugé anti-social. Dans l'Emile, il a repris la thèse du Discours sur l'Inégalité, en appuyant surtout sur l'aspect moral, bien entendu. "Les hommes ne sont pas faits pour être entassés en fourmilières, mais épars sur la terre qu'ils doivent cultiver. Plus ils se rassemblent, plus ils se corrompent. Les infirmités du corps, ainsi que les vices de l'âme, sont l'infaillible effet de ce concours trop nombreux(1)". On sait que pour contrebalancer les effets de la dégénération chez les peuples civilisés, Rousseau proposait qu'on reprit continuellement contact avec la campagne. "Au bout de quelques générations, les races périssent ou dégénèrent; il faut les renouveler, et c'est toujours la campagne qui fournit à ce renouvellement(2)". Or, cette solution du problème, il l'applique dans le domaine pédagogique. "Envoyez donc vos enfants, conseille-t-il, se renouveler, pour ainsi dire, eux-mêmes, et reprendre au milieu des champs, la vigueur qu'on perd dans l'air malsain des lieux trop peuplés".

1. O.c., p.32.

2. Ibid.

Emile sera donc élevé à la campagne, éloigné également "de la canaille des valets" et "des noires mœurs des villes". Rousseau n'entend point laisser subir par son élève de prédilection le sort commun des hommes, qui est de se corrompre dans la vie de société. Mais, en recommandant l'éloignement du monde, il a une autre raison très forte, tirée du caractère même de son système d'éducation; à savoir, que l'entrée de son élève dans le monde, si elle se faisait trop tôt obligerait au précepteur d'abandonner son plan d'éducation négative. Car, "il faut nécessairement à ceux qu'on élève au milieu du monde, des instructions plus précoces qu'à ceux qu'on élève dans la retraite(1)". Or, c'est précisément le but du système de Rousseau de laisser se développer l'enfant à son aise, sans chercher à hâter en lui le travail de la nature. "Regardez tous les délais comme des avantages: c'est gagner beaucoup que d'avancer vers le terme sans rien perdre, laissez mûrir l'enfance dans les enfants. Enfin, quelque leçon leur devient-elle nécessaire, gardez-vous de la donner aujourd'hui, si vous pouvez différer jusqu'à demain sans danger(2)". Et Rousseau en conclut que "cette éducation solitaire serait donc préférable, quand elle ne ferait que donner

1. O.c., p.94.

2. O.c., p.78.



a l'enfance le temps de mûrir(1)". Avant de relever vertement le caractère anti-social de la pédagogie de Rousseau, il importe donc de se rappeler que ce dernier réagissait contre l'éducation mondaine dominante, qui avait pour effet de dénaturer l'enfant. Mais il exagère évidemment dans le sens opposé, en ôtant à l'enfant les bienfaits en même temps que les vices d'une éducation communale.

Au début de ce qui est aujourd'hui le livre III de l'Emile, Rousseau avait mis dans son premier brouillon "Âge de l'intelligence"; c'est à ce sujet qu'il a consacré en effet toute cette partie de l'ouvrage. Nous sommes arrivés au moment de pleine vigueur chez l'enfant, moment où ses forces dépassent même ses besoins. Il importe, par conséquent de diriger le surplus d'énergie dont notre élève fait preuve de façon à en tirer le meilleur profit. "Voici donc le temps des travaux, des instructions, des études, et remarquez, ajoute Rousseau, que ce n'est pas moi qui fait arbitrairement ce choix, c'est la nature elle-même qui l'indique(2)". L'activité passe du corps à l'esprit, témoin l'éveil de la curiosité, que nous constatons pour cet âge. Remarquons qu'il n'y a rien de subit dans ce progrès, et

1. O.c., p.94.

2. O.c., p.176.

que le passage d'une période de l'enfance à l'autre se fait imperceptiblement. De même, il ne doit y avoir point de changement radical dans la méthode d'instruction. "Transformons nos sensations en idées, mais ne sautons pas tout d'un coup des objets sensibles aux objets intellectuels; c'est par les premiers que nous devons arriver aux autres. Dans les premières opérations de l'esprit, que les sens soient toujours ses guides : point d'autre livre que le monde, point d'autre instruction que les faits(1)"

L'éducation de l'esprit se fait donc suivant les principes déjà posés pour celle des sens. Toute instruction doit se fonder sur l'activité personnelle de l'enfant à qui il ne faut jamais présenter une science toute faite. "Qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente. Si jamais vous substituez dans son esprit l'autorité à la raison, il ne raisonnera plus; il ne sera plus que le jouet de l'opinion des autres(2)". Un tel système a le double avantage d'exercer en même temps le corps et l'esprit. Que Rousseau se soit soucié de prolonger dans cette période l'activité corporelle prônée dans les livres précédents, cela se voit dans le fait qu'il compte parmi les occupations propres à cet âge un métier manuel. Les deux éducations vont désormais ensemble. "Si jusqu'ici je me suis fait entendre, on doit

1. O.c., p.179.

2. O.c., p.172.

concevoir comment avec l'habitude de l'exercice du corps et du travail des mains, je donne insensiblement à mon élève le goût de la réflexion et de la méditation...il faut qu'il travaille en paysan et qu'il pense en philosophe pour n'être pas aussi fainéant qu'un sauvage(1)". Et faisant de cette façon d'agir une maxime, il déclare: "Le grand secret de l'éducation est de faire que les exercices du corps et ceux de l'esprit servent toujours de délassement les uns aux autres".

Cette éducation intellectuelle, qui laisse tout à l'invention de l'élève, a donc pour trait essentiel d'inspirer chez celui-ci une grande indépendance vis-à-vis de toute autorité. Rousseau n'entend point que l'élève acquière de vastes connaissances; il lui suffit que ce dernier ait l'esprit préparé à en recevoir plus tard. C'est la méthode d'apprendre qui importe surtout, suivant notre pédagogue, et dans toute instruction, on doit se proposer en premier lieu de cultiver le jugement personnel de celui qu'on instruit. "Il ne s'agit point de lui enseigner les sciences, mais de lui donner du goût pour les aimer et des méthodes pour les apprendre, quand ce goût sera mieux développé(2)". Principe excellent en soi, mais que Rousseau pousse au point d'exclure de l'enseignement

1. O.c.,p.227.

2. O.c.,p.184.

à la fois les leçons d'un maître et celles qui sont renfermées dans les livres. "Je hais les livres", écrit-il, mais il ne s'agit évidemment pas là d'une haine personnelle. C'est comme instruments d'éducation qu'il les proscriit. Or, c'est lui-même qui le dit, "l'âge paisible d'intelligence est si court", qu'il faut en profiter autant que possible. Pourquoi donc priver ainsi l'enfant de toute expérience en dehors de la sienne propre? Attendre qu'il ait tout découvert seul, c'est le condamner à ne faire que des progrès très lents dans sa carrière intellectuelle.

Vient enfin l'éducation morale. Pourquoi notre pédagogue l'a-t-il remise jusqu'à la fin de l'éducation, au lieu de commencer, comme on s'y attendrait, par là? C'est qu'il n'attribue à la première enfance aucun sens moral; pour lui, elle est nettement amoral. Dès le début de l'ouvrage, il déclare: "La raison seule nous apprend à connaître le bien et le mal... Avant l'âge de la raison, nous faisons le bien et le mal sans le connaître; il n'y a point de moralité dans nos actions..(1)". Il y revient à propos de la seconde période de l'enfance. "Connaître le bien et le mal, sentir la raison des devoirs de l'homme, n'est pas l'affaire d'un enfant. La nature

1. O.c., p.43.

veut que les enfants soient enfants avant d'être hommes(1)". Il s'agit donc d'éviter de leur parler de conceptions morales qui ne conviennent point à leur âge. Comment donc les conduire? Rousseau n'hésite pas à répondre par la force, qu'il distingue de l'autorité. La force, c'est la nécessité. Ainsi dans nos rapports avec les enfants, il ne faut point leur défendre de faire quoi que ce soit. On doit seulement empêcher que la chose ne se fasse. Ainsi, Il faut toujours tenir l'enfant dans l'illusion qu'il est soumis aux lois immuables de la nature, et point à la volonté d'un maître. "La dépendance des choses, n'ayant aucune moralité ne nuit point à la liberté, et n'engendre point de vices; la dépendance des hommes étant désordonnée les engendre tous, et c'est par elle que le maître et l'esclave se dépravent mutuellement(2)".

La première éducation morale est donc toute négative; il s'agit d'éviter que les vices ne prennent racine chez l'enfant, en lui ôtant l'occasion d'en étaler. "On a, selon Rousseau, essayé tous les instruments, hors un, le seul précisément, qui peut réussir; la liberté bien réglée(3)". Soulignons cette dernière phrase, qui résume la pensée de notre pédagogue au sujet de l'éducation morale des enfants.

1. O.c., p.75.

2. O.c., p.65.

3. O.c., p.75.

Quelle est cette liberté, soumise aux règles. Vial la définit en disant que sous son empire, l'homme "demeure libre de poursuivre, par les moyens compatibles avec le mécanisme des lois naturelles, bien plus, en utilisant ce mécanisme, ses fins propres et personnelles(1)". Rousseau, pour sa part, juge de la capacité d'un maître d'après l'habileté dont il témoigne pour ce genre d'instruction. "Il ne faut point se mêler d'élever un enfant quand on ne sait pas le conduire où l'on veut par les seules lois du possible et de l'impossible... On l'enchaîne, on le pousse, on le retient avec le seul lien de la nécessité, sans qu'il en murmure; on le rend souple et docile par la seule force des choses, sans qu'aucun vice ait l'occasion de germer en lui; car, jamais les passions ne s'animent tant qu'elles sont de nul effet(2)".

Remarquons qu'ici comme ailleurs, Rousseau tient à retarder plutôt qu'à hâter le développement naturel, afin de prolonger autant que possible la période de l'enfance. "Cet âge, écrit-il, au 4e livre de l'émile, ne dure jamais assez pour l'usage qu'on en doit faire, et son importance exige une attention sans relâche: voilà pourquoi j'insiste

1. La Doctrine d'éducation de J.J. Rousseau, p.83.
2. O.c., p.75.



sur l'art de le prolonger. Un des meilleurs préceptes de la bonne culture est de tout retarder tant qu'il est possible. Rendez les progrès lents et surs; empêchez que l'adolescent ne devienne homme au moment où rien ne lui reste à faire pour le devenir(1)". En particulier, il est à désirer qu'on ne contribue point à hâter l'éclosion des passions, laquelle, selon Rousseau, se place dans cette nouvelle période de la vie de l'élève. C'est le moment, il nous le rappelle, où les éducations ordinaires finissent mais où, à son avis, l'élève a plus que jamais besoin d'être guidé. Le précepteur d'Emile reste donc auprès de lui pour le secourir de ses conseils dans les épreuves que le jeune homme aura à soutenir.

Si Rousseau nous met en garde contre les instructions prématurées, il ne saurait être question dans son système d'empêcher les passions de naître. Malgré les "mille ruisseaux étrangers" qui les tarissent à leur source, la source même est naturelle. "Nos passions naturelles, écrit Rousseau, sont très bornées; elles sont les instruments de notre liberté, elles tendent à nous conserver(2)". En effet, il réduit à un seul les instincts innés, à savoir à l'amour de soi, dont il fait

1. O.c., p. 75.

2. O.c., p. 238.

dérivée l'amour du prochain. C'est la véritable tâche de l'éducateur dans cette seconde naissance de l'enfant de diriger les passions naissantes dans une direction utile à l'humanité. "Voilà donc un autre avantage de l'innocence prolongée; c'est de profiter de la sensibilité naissante pour jeter dans le cœur du jeune adolescent les premières semences de l'humanité; avantage d'autant plus précieux que c'est le seul temps de la vie où les mêmes soins puissent avoir un vrai succès(1)". C'est donc le moment d'étudier les rapports des hommes soit dans l'histoire soit dans le monde. C'est enfin le temps de parler à l'enfant de Dieu. Si j'avais à peindre la stupidité fâcheuse, écrit notre pédagogue, je peindrais un pédant enseignant le catéchisme à des enfants; si je voudrais rendre un enfant fou, je l'obligerais d'expliquer ce qu'il dit en disant son catéchisme(2)". En fait de religion, il s'agit, comme ailleurs, de choisir le moment pour nos instructions. A quinze ans, Emile ne sait s'il a une âme, et à dix-huit ans, il n'est peut-être pas encore temps de le lui apprendre. Point de mystères, et point de temps, dans l'enseignement religieux! "En remontant au principe des choses nous l'avons (l'élève) soustrait à l'empire des sens;

1. O.c., p. 248.

2. O.c., p. 298.

il était simple de s'élever de l'étude de la nature à la recherche de son auteur(1)".

On est maintenant dans l'ordre moral. Rousseau voit dans la liberté une hiérarchie, qui commençant par la liberté naturelle, aboutit à la liberté morale. Tant qu'Emile grandit sous l'empire de la nécessité, ses actions restent sans aucun caractère moral. On l'a rendu bon plutôt que vertueux. Or, "la bonté se brise et périt sous le choc des passions humaines; l'homme qui n'est que bon n'est bon que pour lui-même(2)". Il est donc temps de substituer la vertu à la simple bonté, ce qui est facile si on a affaire à un Emile, qui a passé son enfance dans une liberté entière. A l'encontre des autres enfants il ne demande pas mieux que de "prendre dans sa jeunesse la règle à laquelle on les a soumis enfants; cette règle devient leur fléau... Emile, au contraire, s'honore de se faire homme et de s'assujettir au joug de la raison naissante(3)".

La liberté réglée signifie pour Rousseau le bonheur, et c'est à cela que tout tend dans l'Emile. Suivant cette conception stoïcienne, la suprême satis-

1. O.c., p.376.

2. O.c., p.549.

3. O.c., p.377.

faction se trouve dans le renoncement volontaire au plaisir en faveur du devoir. Ainsi, si "un être vraiment heureux est un être solitaire", ce bonheur n'appartient qu'à Dieu. Forcés par leur faiblesse à se réunir, poussés par le besoin, les hommes seraient misérables, s'ils vivaient isolés. "Je ne conçois pas que celui qui n'a besoin de rien puisse aimer quelque chose : je ne conçois pas que celui qui n'aime rien puisse être heureux(1)". C'était, on se le rappelle, la thèse du Contrat Social. Rousseau la reprend dans l'Emile. "Ou est l'homme de bien, demande-t-il, qui ne doit rien à son pays? Quel qu'il soit, il lui doit ce qu'il y a de plus précieux pour l'homme, la moralité de ses actions et l'amour de la vertu. Né dans le fond d'un bois, il eût vécu plus heureux et plus libre : mais, n'ayant rien à combattre pour suivre ses penchants, il eût été bon sans mérite, et n'eût point été vertueux, et maintenant il sait l'être malgré ses passions... Il apprend à se combattre, à se vaincre, à sacrifier son intérêt à l'intérêt commun... Il n'est pas vrai qu'elles ne l'ont pas rendu libre elles lui ont appris à régner sur lui(2)".

1. O.c., p. 249.

2. O.c., p. 587.

La liberté civile conduit donc à la liberté morale. C'est cette dernière que Rousseau tient à inspirer à Emile. "Veux-tu donc vivre heureux et sage, n'attache ton coeur qu'à la beauté qui ne périt point: que ta condition borne tes désirs, que tes devoirs aillent avant tes penchants: étends la loi de la nécessité aux choses morales; apprends à perdre ce qui peut t'être enlevé; apprends à tout quitter quand la vertu l'ordonne, à te mettre au-dessus des événements... Alors tu seras heureux malgré la fortune, et sage malgré les passions(1)". Rappelons le problème central de l'Emile auquel Rousseau offre ici la solution. "Tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme". C'est donc par une réforme dans les moeurs que notre philosophe compte combattre la dégénération des peuples. Si l'homme naît bon, la fonction de l'éducation doit donc être de le garder tel. C'est là l'explication de l'éducation négative, qui vise à former "l'homme naturel", idéal de l'humanité. Emile, libre des préjugés, s'élève au-dessus des hommes de son pays et de son siècle par-là seul qu'il voit les choses telles qu'elles sont. Arrachant le masque

1. O.c., p.551.

aux vices de son époque, le précepteur dévoile à son élève toute la fausseté de la vie contemporaine telle qu'elle lui paraît. C'est Rousseau misanthrope qui se fait entendre dans un conseil tel que celui-ci: "Puisque le masque n'est pas l'homme, et qu'il ne faut pas que son vernis les séduise, en leur (aux enfants) peignant les hommes, peignez-les-leur tels qu'ils sont, non pas afin qu'il les haïssent, mais afin qu'ils les plaignent et ne leur veuillent pas ressembler. C'est, à mon gré, le sentiment le mieux entendu que l'homme puisse avoir sur son espèce(1)". Par la haute portée morale, l'Emile n'est comparable qu'au Télémaque, dont il est le digne successeur.

Mais dans le traité de Rousseau, il y a plus qu'une oeuvre morale, il y a un ouvrage de science pédagogique. Par l'éducation négative, l'élève gardait sa bonté naturelle; il fallait encore la transformer en vertu. Et pour franchir la distance qui conduit de l'une à l'autre, il fallait assurer à l'enfant le plein développement de ses facultés. Rousseau, à l'encontre des philosophes, ne fait point la vertu dépendre des lumières: à celles-ci - c'est un des cotes les plus

1. O.c., p.270.



faibles de son système - il ne réserve qu'une place insignifiante. Par contre, et <sup>ici</sup> ~~en ceci~~ il se montre descendant de Descartes et des solitaires de Port-Royal, dont les idées pédagogiques relevaient en grande partie du cartésianisme, notre pédagogue a une pleine confiance dans la culture du jugement. Or, cultiver les facultés de l'esprit, cela exige qu'on les connaisse, et c'est la grande gloire de Rousseau de l'avoir reconnu. Il s'est rangé nettement en opposition à ces philosophes "de cabinet", proposant de fonder son système uniquement sur l'étude de l'enfant. "Ce qui <sup>me</sup> rend plus affirmatif, et, je crois, plus excusable de l'être, c'est qu'au lieu de me livrer à l'esprit de système, je donne le moins qu'il est possible au raisonnement et ne me fie qu'à l'observation. Je ne me fonde point sur ce que j'ai imaginé mais sur ce que j'ai vu. Il est vrai que je n'ai pas renfermé mes expériences dans l'enceinte des murs d'une ville ni dans un seul ordre de gens; mais, après avoir comparé tout autant de rangs et de peuples que j'en ai pu voir dans une vie passée à les observer, j'ai retranché comme artificiel ce qui était d'un peuple et non pas d'un autre, d'un état et non pas d'un autre, et n'ai regardé

comme appartenant incontestablement à l'homme que ce qui était commun à tous, à quelque âge, dans quelque rang, et dans quelque nation que ce fût(1)". Cette prétention d'avoir généralisé uniquement d'après les données de l'expérience, prétention mise en avant par la plupart des philosophes de l'époque l'est-elle justifiée dans le cas de notre pédagogue? A en prendre les témoignages de la ressemblance remarquable entre ses conclusions et celles des psychologues modernes, on est forcé de conclure que dans la mesure possible à son époque il a rempli son dessein. Rousseau, grâce à ses études de l'enfance a abouti à un système complètement révolutionnaire, système qu'on cherche à appliquer encore dans l'enseignement actuel. Il n'y a à peu près que le 5e livre de l'Emile qui est devenu lettre morte et que tous les critiques s'accordent avec raison à trouver la partie la plus faible de l'ouvrage. Il nous faut maintenant y jeter un coup d'oeil.

1. O.c., p.294.

x

x

x

x

x

L'Education de la Femme.

Au dix-huitième siècle, la naissance d'une fille était pour les parents, suivant les Goncourt,<sup>(1)</sup> une déception. Qu'il en fut ainsi même à la fin du siècle, cette lettre écrite par Mme. Roland pour faire part de la naissance de sa fille à son beau-frère, nous en est témoin. "Eh bien! mon cher frère, ce n'est qu'une fille!... Je vous en fais mes excuses très humbles... Au reste, je vous promets bien que cette petite nièce vous aimera tant, que vous lui pardonnerez d'avoir mis le nez dans ce monde où l'on croyait qu'elle n'avait que faire".<sup>(2)</sup> Pendant toute la première moitié du siècle, l'éducation des jeunes filles s'en ressent. Privées de la société de sa mère, qui ne s'intéresse guère à elle, si ce n'est pour redresser des défauts de maintien, la petite fille est remise entre les mains d'une gouvernante. Celle-ci met tous ses soins à en faire "une petite personne". Habillée déjà à la mode du temps, "enrubannées, pomponnées, toutes chargées de dentelles et d'argent, de bouquets, de noeuds; leur toilette est la miniature du luxe et des robes superbes de leurs mères".<sup>(3)</sup> Aucune liberté, aucune vraie enfance,

(1) La Femme au 18e siècle.

(2) Lettres, 1900, p.55, t.I. Nov., 1781.

(3) O.c., p.13.

et point d'éducation véritable. "Faire jouer la dame à la petite fille, la première éducation du dix-huitième siècle ne tend qu'à cela. Elle corrige dans l'enfant tout ce qui est vivacité, mouvement naturel, enfance; elle reprime son caractère comme elle contient son corps".<sup>(1)</sup> Elle a un défaut plus grave encore, c'est de ne point être faite par la mère. Confiée dès sa naissance à une nourrice, l'enfant ne doit jamais connaître les soins maternels.

L'éducation de la maison terminée, on met ordinairement la petite fille au couvent. Au dix-huitième siècle, cette institution ne garde plus son ancien caractère austère. On sait qu'à ce moment, suivant en ceci l'exemple de Mme. Scarron, lors de son veuvage, les femmes du monde s'y retiraient volontiers, et continuaient néanmoins à fréquenter la société. C'était rapprocher le couvent du grand monde, dont le train de vie était plus ou moins imité dans l'école même. "Les couvents sont de véritables écoles de coquetterie, écrit Jean-Jacques Rousseau, non de cette coquetterie honnête dont j'ai parlé, mais de celle qui produit tous les travers des femmes et fait les plus extravagantes petites maîtresses. En sortant de

(1) O.c., p.14.

là pour entrer tout d'un coup dans des sociétés bruyantes, de jeunes femmes s'y sentent d'abord à leur place. Elles ont été élevées pour y vivre; faut-il s'étonner qu'elles s'y trouvent bien?"<sup>(1)</sup> Rousseau signale en même temps le vice essentiel de l'éducation conventuelle en déclarant: "Je n'avancerai point ce que je vais dire sans crainte de prendre un préjugé pour une observation; mais il me semble qu'en général, dans les pays protestants il y a plus d'attachement de famille, de plus dignes épouses et de plus tendres mères que dans les pays catholiques; et si cela est on ne peut douter que cette différence ne soit due en partie à l'éducation des couvents".<sup>(2)</sup>

Somme toute, on tâche de tenir un juste milieu entre le renoncement exigé par la religion et la mondanité du siècle. Les jeunes filles, dont la plupart allaient se marier immédiatement au sortir du couvent devaient apprendre à se conduire dans la nouvelle situation à laquelle la destinée les appellerait. Voici une définition de l'éducation du couvent que Nettement emprunte à Mme. de Crequi, dans sa seconde Education des Filles: "Des instructions religieuses, des talents analogues à l'état d'une femme qui doit être dans le monde, y tenir

(1) L'Emile, p.473.

(2) O.c., p.375.

un état, fût-ce même un ménage".<sup>(1)</sup> C'est là, on s'en compte, à peu près le programme qu'on suivait à Saint-Cyr au dix-septième siècle, sauf qu'il y a eu des progrès vers le relâchement. Mais la maison royale reste le modèle pour tous les couvents, et on imite la division des classes même adoptée par Mme. de Maintenon pour les Dames de Saint-Louis.

"Douce et heureuse éducation", disent les Goncourt, beaucoup plus favorablement disposés que le Genevois sévère à "ces éductions de couvent, sans cesse égayées, affranchies de jour en jour des sévérités et des tristesses du cloître, tournées peu à peu, presque uniquement vers le monde et vers tout ce qui forme les grâces et les charmes de la femme pour la société! On voit souvent dans le dix-huitième siècle des femmes se retourner vers ce commencement de leur vie, comme vers un souvenir où l'on respire un bonheur d'enfance".<sup>(2)</sup>

Mme. Roland était de ces dernières; mise au couvent, elle s'y lia d'amitié avec les demoiselles Cannet, auxquelles bon nombre de lettres dans sa correspondance volumineuse sont adressées.

(1) P.247.

(2) O.c., p.29.



Il ne saurait être question, bien entendu, d'éducation intellectuelle: du temps de Mme. de Maintenon on croyait que cela ne convenait point pour <sup>aux</sup> les femmes. Par contre, ni les agréments, ni les travaux à l'aiguille ne manquent à cette éducation. Le chant, la danse, la musique sont cultivés avec soin: la broderie, les ouvrages de ménage y ont une place d'honneur. On oublie cependant une loi observée à Saint-Cyr à cet égard. En voici le texte prononcé par Mme. de Maintenon au cours d'un entretien avec les Dames de Saint-Louis: "Votre constitution vous défend les ouvrages exquis et d'un trop grand dessin, afin que vous n'entrepreniez point de faire des ornements trop magnifiques pour votre maison ou pour des personnes du dehors, et que vous ne fassiez point ici tous ces ouvrages de colifichets en broderie et au petit métier qui sont si inutiles. Vous êtes destinées à des occupations plus solides et plus importantes". Et un jour, suivant le récit de cet entretien renfermé dans les mémoires de Saint-Cyr, comme on lui avait donné des ouvrages d'une délicatesse exquise, Mme. de Maintenon, s'écria: "J'espère que mes chères filles ne feront jamais de ces gentillesse-la.... Si jamais cela vous arrive, je viendrai de l'autre monde

après ma mort, ... faire un bruit effroyable, pour épouvanter celles qui auraient des occupations si contraires à mes intentions".<sup>(1)</sup> Eh bien, aux couvents au dix-huitième siècle on en faisait, sans que personne s'avisât de s'en plaindre. Les Goncourt nous disent qu'il y a au dix-huitième siècle "une grande imagination de ces menues occupations de la femme; elles naissent comme une mode, elles se répandent comme une épidémie, elles disparaissent comme un engouement; un caprice les apporte et les emporte".<sup>(2)</sup> Rousseau les approuve pour Sophie, qu s'adonne particulièrement à la dentelle. Mais lui aussi, suivant en ceci Mme. de Maintenon, trouve mieux qu'elle s'occupe des travaux utiles du ménage. Saint-Marc Girardin a relevé entre les conceptions d'éducation féminine chez ces deux grands pédagogues une forte ressemblance. C'est que tous deux, ils ont voulu donner à la femme une éducation conforme à sa vocation. C'était aussi, on s'en souvient, l'idée de Fenelon. "La science des femmes, comme celle des hommes, doit se borner à s'instruire par rapport à leurs fonctions; la différence de leurs emplois doit faire celle de leurs études .... Mais une femme curieuse trouvera des bornes étroites à sa curiosité: elle se

(1) Entretien, 18 avril, 1706. Cadet, O.c., p.51.

(2) O.c., p.132.

trompe; c'est qu'elle ne connaît pas l'importance et l'étendue des choses dont je lui propose de l'instruire".<sup>(1)</sup> En somme, faire une bonne ménagère, c'est à quoi se réduit le but de l'éducation féminine. On n'est guère allé plus loin que cela au dix-huitième siècle. Rousseau, si éloigné d'adopter les préjugés de ses contemporains sur l'éducation en general, se contente pourtant de suivre l'opinion commune sur celle des femmes.

Sorties très jeunes du couvent, les jeunes filles se mariaient ordinairement immédiatement après. C'étaient des mariages purement de convenance. Rousseau s'emportera contre cet usage dans un passage célèbre qui lui attirera les rires de Voltaire: "Je ne dis pas que les rapports conventionnels soient indifférents dans le mariage, mais je dis que l'influence des rapports naturels l'emporte tellement sur la leur, que c'est elle seule qui décide du sort de la vie, et qu'il y a telle convenance de goûts, d'humeurs, de sentiments, de caractères, qui devrait engager un père sage, fût-il prince, fût il monarque, à donner sans balancer à son fils la fille avec laquelle il aurait toutes ces convenances, fût-elle née dans une famille deshonnête, fut-elle la fille du bourreau".<sup>(2)</sup>

(1) De l'Education des Filles, p.105.

(2) L'Emile, p.498.

"Qu'attendre, demandera Voltaire, d'un polisson qui dit dans je ne sais quel Emile, que monsieur le dauphin pourrait faire un bon mariage en épousant la fille du bourreau? Cet inconcevable fou descend en droite ligne du chien de Diogene; vous lui faites bien de l'honneur de prononcer son nom". (1)

Après l'éducation du couvent vient donc celle du monde. "Etrange éducation, donnée par une société pervertie!" (2), s'écrie Nettement. La décadence des mœurs date, on le sait, de la fin du dix-septième siècle, Écoutons Massillon dans l'Oraison funebre de Louis XIV: "Paris, comme Rome triomphante s'embellissait des dépouilles des nations. La cour à l'exemple du souverain, plus brillante et magnifique que jamais, se piqua d'effacer les cours étrangères. La ville en copia le faste; les provinces, à l'envi marchèrent sur les traces de la ville. La simplicité des anciennes mœurs changea: il ne resta plus de vestiges de la modestie de nos pères que dans leurs vieux et respectables portraits, qui, en ornant les murs de nos palais, nous en reprochaient tout bas la magnificence". (3) Au dix-huitième siècle, les progrès

(1) A.M.Servan, 6 dec., 1769.

(2) O.c., p.255.

(3) Cité par Ribbe, les Familles et la Société en France avant la Revolution, 4e ed., 1879, p.156-7. t.II.

vers le déclin moral sont singulièrement rapides. Que l'influence de Jean-Jacques Rousseau ait contribué à arrêter le cours des progrès du luxe, le goût répandu de la campagne, par exemple, l'atteste. Mme. de Gnelis se dépeint comme préférant l'éloignement de la cour. Pourtant un curé campagnard peut écrire en 1783: "Autant les Français se sont toujours distingués des autres nations par leur amour de la parure, autant, depuis une dizaine d'années, ils se surpassent eux-mêmes par leur fureur pour ces niaiseries... Pour comble de malheur, le mal a pénétré des villes dans nos campagnes. Les servantes d'aujourd'hui sont mieux parées que les filles de famille ne l'étaient il y a vingt ans. A la vérité, les moeurs ne sont pas encore si corrompues ici que dans les villes; mais je crains fort... Une autre époque de la depravation des moeurs et de l'irréligion est la nouvelle philosophie".<sup>(1)</sup>

En effet, les deux choses, la licence des moeurs et la diminution de foi se lient étroitement vers le milieu du dix-huitième siècle, témoin précisément le sujet qui nous occupe. En entrant dans le monde, la femme subissait une révolution morale; le libertinage régnant la gagnait vite. "Ses sentiments natifs, son besoin de foi, d'appui, de plénitude, par une croyance, un dévouement, la règle dont l'éducation du couvent lui avait donné l'habitude.

(1) Ribbe, O.c., p.158-9, t.II.



elle dépouille toutes ces faiblesses de son passé comme elle dépouillerait l'enfance de son ame", (1) preuve à la fois de l'inefficacité de l'éducation conventuelle et de la prise des nouvelles idées sur les esprits de cette génération. Malheureusement en s'affranchissant de la piété étroite du couvent, les femmes ne trouvaient guère de quoi la remplacer: de la la sécheresse qu'on leur reproche jusqu'au moment où Rousseau ranimera chez elles la vie éteinte du coeur.

En attendant depuis les Avis imprégnés d'un ton moralisateur que Mme.de Lambert adresse à son fils et à sa fille - "Faites que vos études coulent de vos moeurs et que tout le profit de vos lectures tourne en vertu", leur commande-t-elle, - jusqu'au milieu du siècle, les tendances dominantes de cette époque se définissent de plus en plus. Mme.de Lambert rappelle encore la génération de Fénelon, malgré sa préoccupation avec des questions de bienséance mondaine. Celui-ci en disait: "Ce n'est pas seulement l'esprit qui brille partout dans ces Avis: on y trouve du sentiment et des principes". Et, dans les conseils de la marquise, Greard, relevant les traits moraux, y trouve "un souffle précurseur de

(1) O.c., t.I, p.49.



Rousseau". Or, si l'on se détourne des écrits de Mme. de Lambert, on trouve vers le milieu du siècle, chez Mme. de Puisieux, amie de Diderot, une préoccupation d'un caractère tout autre. On n'est plus aux jours où "le monde est encore en famille;"<sup>(1)</sup> "tout brillant, tout bruyant", il est en plein épanouissement. C'est la décadence de la galanterie qui fait le sujet des réflexions de Mme. de Puisieux: "Les hommes s'en sont défaits; les femmes se sont accoutumées peu à peu à une sorte de liberté, qui n'est pas fort respectueuse; elles s'accommodent faute de mieux".<sup>(2)</sup> Et voici une plainte d'un autre ordre: "Combien de femmes n'en voient qui depuis quatre heures qu'elles sortent de table, jusqu'à dix qu'elles s'y remettent, ne quittent pas les jeux?"<sup>(3)</sup> Remarquons du reste que Mme. de Puisieux est loin d'être gagnée comme beaucoup d'entre son sexe à l'idée d'une régénération morale, qui s'empara des esprits vers 1762, sous l'influence du Genevois. "Il se déchaîne contre nos usages et prétend que nous sommes des sots," se plaint-elle. Mais "Pourquoi, voudrait-elle savoir, ne pas agir comme les autres?". Retardataire, Mme. de Puisieux garde tout son attachement au passé; décidément elle est de

(1) Les Goncourt, O.c., p.54-5.

(2) "Une femme moraliste au 18<sup>e</sup> Siècle" R.P., Sept.1906.

(3) *article cité*

cette génération de femmes, dont on dit que l'intelligence est éveillée, mais la volonté engourdie.

"L'intelligence éveillée, la volonté engourdie", (1) c'est là en effet le caractère double de la femme du dix-huitième siècle. On passe ses journées et ses nuits à courir après le plaisir. Le jeu, comme le dit Mme. Puisieux, le bal, le spectacle, voilà les distractions habituelles. La dissipation entraîne les extravagances; de là l'enthousiasme général pour le système de Law. Faute de vie intérieure, les femmes se livrent au mouvement continu, assistant aux cours scientifiques partout où ils ont lieu. "Aujourd'hui c'est Rouelle qui fait une expérience sur la volatilisation du diamant. Demain, ce sera Lalande qui ouvrira son cours d'astronomie, et qui promènera la pensée de son audience dans les cieux vides d'ou cet athée a chassé Dieu, ou qui se terrifiera par une leçon sur une comète qui accrochera notre globe en passant: les femmes forceront le Collège de France pour l'entendre. Un autre jour c'est une expérience d'électricité qui fera courir tout ce que Versailles et Paris comptent de femmes brillantes. La

(1) Art. cité, R.P., sept., 1906.

science est pour ces intelligences devoyées comme une initiation au grand arcane". (1) Même pour des observateurs moins hostiles à l'esprit philosophique que ne l'est l'auteur de cette diatribe contre les femmes, l'engouement de la femme pour les sciences paraît "une curiosité universelle et fébrile, une envie de tout voir et de tout connaître. Son imagination, disent les Goncourt, vole d'idées en idées, de spectacles en spectacles, d'occupations en occupations; sa journée n'est que mouvement, empressement, projets d'un instant, ardeur tourbillonnante, inconstante, qui l'emporte aux quatre coins de Paris, sur les pas de l'opinion, sur les annonces des feuilles publiques, sur le bruit des systèmes, des théories, sur le vent qu'il fait, sur l'air qui souffle, sur l'aile du caprice qui lui effleure le front en passant". (2) Ces vices, qui sont ceux qu'on reproche aux femmes de toutes les époques, sont néanmoins particulièrement saillants chez celles du dix-huitième siècle. Comment aurait-il pu en être autrement, vu l'éducation qu'on leur donnait, vu aussi leur entrée prématurée dans la société frivole? Là où on n'avait posé aucun fondement, on ne pouvait espérer rien trouver de solide.

(1) Nettement, O.c., p.270.

(2) O.c., p.127, t.I.

Les femmes du dix-huitième siècle ne se piquent pas seulement de science, elles s'intéressent également aux progrès de la philosophie. C'est dans les salons que l'esprit philosophique se développe et gagne du terrain. Par l'influence qu'elle exerce sur l'esprit du roi autant que sur celui de ses ministres, la femme joue au dix-huitième siècle un rôle politique considérable. Son influence s'étend également au domaine littéraire. C'est elle qui tient dans son pouvoir la fortune des livres et qui en inspire souvent la composition. Nous devons, par exemple, l'Emile, à des circonstances de ce genre. "Ce recueil de réflexions et d'observations, sans ordre et presque sans suite, fut commencé pour complaire à une bonne mère qui sait penser".<sup>(1)</sup> Et Mme. Chenonceaux, s'avouant l'inspiratrice mal avisée du livre, lors des poursuites de l'auteur, en prend à elle-même la responsabilité: "Je vous ai porté malheur... J'amaï bien vos livres; mais je voudrais que vous n'eussiez écrit de votre vie".<sup>(2)</sup> Heureux si l'on pouvait dire que ce fut là le plus grand crime inspiré par l'influence des femmes au dix-huitième siècle!

(1) L'Emile, Preface.

(2) Corr. t.VII, p.343. (juin ou juill. 1762).

Cette domination de la femme, quelle en est l'explication? Sa royauté, suivant les Goncourt, vint avant tout de son intelligence, et d'un niveau général si singulièrement supérieur chez la femme d'alors qu'il n'a d'égale que l'ambition et l'entendue de son gouvernement". (1) Remarquons que le plus souvent il était question d'une intelligence inculte; c'était "la science sans étude, la science qui faisait que les savantes savaient beaucoup sans érudition, la science qui faisait que les mondaines savaient tout sans avoir rien appris". (2) C'est donc de jugement, d'esprit pratique qu'il s'agit plutôt que de savoir. Nous l'avons vu, l'intérêt qu'on portait aux sciences était d'un caractère trop léger pour qu'il put en être autrement. Pour s'en convaincre, il suffit de parcourir les Correspondances volumineuses du temps faites par la main des femmes. Mme. Geoffrin s'était fait une loi de n'écrire pas moins de deux lettres par jour, tandis que Mme. du Deffand mettait un soin extrême à composer même des billets insignifiants. Or, toutes ces lettres témoignent d'une même universalité d'intérêts; problèmes moraux, considérations philosophiques, scepticisme

(1) O.c., p.102. t.II.

(2) O.c., t.II, p.112.



religieux, tout s'y trouve. C'est l'esprit qui règne partout.

On s'en ressent à la longue, de cette domination de la pensée aux dépens de l'imagination et du coeur. Pour s'être trop repandu, on aboutit au néant. "Une débauchée d'esprit," c'est ainsi que Walpole a défini la femme de son siècle. "La femme est tout esprit disent les Goncourt, et c'est parce qu'elle est tout esprit qu'elle sent en elle comme un désert. Point de sentiment, point de force supérieure qui la soutienne, point de source de tendresse qui la désaltère; rien qu'une occupation de tête, une sorte de libertinage de pensée qui la laisse retomber à toute heure dans le désenchantement de la vie".<sup>(1)</sup> C'est dans ce désert spirituel qu'elle s'égare au moment où Rousseau survint pour l'en retirer.

Déjà, dès 1758, notre philosophe avait fait un essai de projet d'éducation morale dans les six "lettres morales" qu'il rédigea à l'intention de Mme. d'Houdetot. Quoique l'auteur les dise point faites pour voir le jour, il est évident qu'il garde comme arrière-

(1) O.c., p.136.



pensée la possibilité d'en faire un petit traité de morale à l'usage des femmes. "En vous exposant mes sentiments, écrit-il dès la première lettre à Sophie, je pretends moins vous donner des leçons que vous faire ma profession de foi".<sup>(1)</sup> Si nous retrouvons donc ici l'essentiel de la pensée de Rousseau, il y est ajouté pourtant une connaissance intime du sujet et une sympathie profonde à son égard. C'est la femme telle que nous venons de la voir, agitée, inquiète, tourmentée par l'ennui, qu'il entreprend de réformer, au nom du bonheur même qu'elle cherche.

"L'objet de la vie humaine est la félicité de l'homme mais qui de nous sait comment on y parvient? Sans principe, sans base assurée, nous courons de désirs en désirs et ceux que nous venons à bout de satisfaire nous laissent aussi loin du bonheur qu'avant d'avoir rien obtenu".<sup>(2)</sup> On fait donc fausse route en cherchant à s'étourdir par le mouvement perpétuel. Entraînées par le courant de la mode, les femmes passent leurs jours à la poursuite d'un bonheur qui les échappe toujours. "Nous n'avons de règle invariable, ni dans la raison qui

(1) Corr., t.III, Appendice, p.345 et seq.

(2) Lettre 2, O.c., p.349.

manque de soutien, de prise et de consistance, ni dans les passions qui se succèdent et s'entredétruisent incessamment, victimes de l'aveugle inconstance de nos coeurs la jouissance des biens désirés ne fait que nous préparer et des privations et des peines, tout ce que nous possédons ne sert qu'à nous montrer ce qui nous manque et faute de savoir comment il faut vivre nous mourrons tous sans avoir vécu".<sup>(1)</sup> Il s'agit donc de rebrousser chemin; de renoncer d'abord à l'activité continuelle, afin de pouvoir se replier sur soi et puiser dans son propre fonds le bonheur qu'on cherche en vain ailleurs.

Comme corollaire de ce renoncement, Rousseau insiste qu'on sorte de "ce dédale immense des raisonnements humains", dans lequel on apprend à discuter mais point à vivre. Sa prévention contre les livres reparait dans chacune de ses recommandations: "A force de vous instruire, vous finirez par ne rien savoir". De nouveau dans les lettres morales, se placent des réclamations contre les lumières et contre les établissements savants-bibliothèques, collèges, universités - autant d'institutions où l'on s'exerce à parler, à briller, suivant une méthode qui "fait des savants, des beaux-esprits, des

(1) Ibid, p.50.

parleurs, des discuteurs, des heureux au jugement de ceux qui écoutent, des infortunés sitôt qu'ils sont seuls." (1)  
Apprendre à vivre seul, à devenir sage "au dedans et pour soi", c'est cela que visent les instructions morales des lettres. Et la méthode sera autre que celle des pédants.  
"La raison me tue, s'écrie Jean-Jacques; je voudrais être fou pour être sain". Chez lui, se constate déjà une séparation nette entre l'intelligence et l'intuition, dans cette dernière seule, il voit une source de vérité.

L'étude que notre philosophe propose à Mme. d'Houdetot, c'est celle qui remplit l'âme; elle a pour sujet son propre cœur. Etude tout intérieure, elle a toujours particulièrement intéressé Rousseau lui-même.  
"Enfant, Jean-Jacques analyse les sensations perçues; dans l'âge mur, il s'étudie avec une ferveur inquiète; au déclin de ses jours, par une sorte de vision rétrospective, il fait revivre l'enfant". (2) Dans le Persifleur, il nous renseigne ainsi sur son propre caractère: "Rien n'est si dissemblable à moi que moi-même". (3) Grâce à cette variété singulière, il se voit tantôt misanthrope, tantôt dévot, par moments "franc libertin", et de là il

(1) Lettre 2, O.c., p.350.

(2) Trahard, les Maîtres de la Sensibilité française, t.III, p.15.

(3) Oeuvres, t.XVII, p.410.

conclut, se servant d'une gradation ascendante: "En un mot, un Protée, un caméléon, une femme sont des êtres moins changeants que moi". Néanmoins il ne renonce point à son examen; chez Rousseau il y a des efforts psychanalytiques qui font penser déjà à Freud, les Confessions nous en sont témoin. Revenant dans les Rêveries à son sujet de prédilection, il déclare avec cette énergie qu'on lui connaît: "Tout ce qui m'est extérieur m'est désormais étranger. Je n'ai plus en ce monde ni prochain, ni semblables, ni frères... C'est dans cet état que je reprends la suite de l'examen sévère et sincère que j'appelai jadis mes Confessions. Je consacre mes derniers jours à m'étudier moi-même et à préparer d'avance le compte que je ne tarderai pas à rendre de moi. Livrons nous tout entier à la douceur de converser avec mon âme, puisqu'elle est la seule que les hommes ne puissent m'ôter".<sup>(1)</sup> Et le but de ces observations personnelles, c'est celui-là même qu'il avait en proposant à Mme.d'Houdetot le repliement sur elle, à savoir un but moral. Il veut par suite de ces méditations sur ses dispositions intérieures parvenir à "les mettre en meilleur ordre et à corriger le mal qui peut y rester". Enfin, dans les Dialogues, "document moral de premier

(1) Oeuvres, XXVI, 166-7.

ordre, parce que leur richesse est avant tout psychique", (1)  
 il retrace une dernière fois son histoire spirituelle;  
 las des tracasseries de ses ennemis, il n'a d'autre  
 consolation que celle de son coeur. Avec un orgueil qui  
 n'a de pareil que dans ses propres écrits, il s'écrie:  
 "Je n'ai jamais adopté la philosophie des heureux du siècle;  
 elle n'est pas faite pour moi; j'en cherchais une plus  
 appropriée à mon coeur, plus consolante dans l'adversité,  
 plus encourageante pour la vertu; je la trouvais dans  
 les livres de Jean-Jacques; j'y puisais des sentiments  
 si conformes à ceux qui m'étaient naturels - on ne s'en  
 étonne pas - j'y sentais tant de rapport avec mes propres  
 dispositions que seul parmi tous les auteurs que j'ai  
 lus il était pour moi le peintre de la nature et  
 l'historien du coeur humain. Je reconnaissais dans ses  
 écrits l'homme que je retrouvais en moi, et leur médi-  
 tation m'apprenait à tirer de moi-même la jouissance et  
 le bonheur que tous les autres vont chercher si lion  
 d'eux". (2)

Rentrer en soi-même, apprendre à se connaître,  
 c'est là la quintessence de la morale rousseauiste. Nous  
 savons combien elle était pertinente dans une époque dont

(1) Trahard, O.c., p.15.

(2) O.C., p.156.



l'absence de toute vie intérieure était le défaut essentiel. A la place de l'esprit superficiel, le Genevois revendiquait les droits du sentiment: "Exister pour nous, c'est sentir, écrit-il à Mme. d'Houdetot, et notre sensibilité est incontestablement antérieure à notre raison même".<sup>(1)</sup> De même Diderot, s'appuyant sur des considérations scientifiques, déclare: "Le prodige, c'est la vie, c'est la sensibilité". Rousseau a pour lui l'opinion des physiologistes de son époque lorsqu'il affirmera dans les Dialogues: "La sensibilité est le principe de toute action. Un être, quoiqu'animé, qui ne sentirait rien, n'agirait point; car où serait pour lui le motif d'agir?"<sup>(2)</sup> De cette sensibilité, il y en a deux sortes, l'une physique, l'autre morale. La sensibilité morale peut être ou positive ou négative. "De la première naissent toutes les passions aimantes et douces, de la seconde toutes les passions haineuses et cruelles". La première correspond à l'état naturel, la seconde à l'état civilisé. C'est donc celle-là qu'il s'agit de cultiver. Rousseau prétend la posséder lui-même à un haut degré. Doué d'abord de sensibilité physique, - c'est lui-même qui le dit - "il dépend beaucoup de ses sens, et il en

(1) Lettre 5, p.367.

(2) Oeuvres, XXI X, p.314.



dependrait bien davantage si la sensibilité morale n'y faisait souvent diversion; et c'est même encore souvent par celle-là que l'autre l'affecte si vivement. De beaux sons, un beau ciel, un beau paysage, un beau lac, des fleurs, des parfums, de beaux yeux, un doux regard; tout cela ne réagit fort sur ses sens qu'après avoir percé par quelque côté jusqu'à son coeur".<sup>(1)</sup> Ailleurs, il déclare que quand son coeur se tait, sa volonté reste sourde et que "la raison prend à la longue le pli que le coeur lui donne". L'homme sensuel, c'est pour lui l'homme naturel, tandis que "l'homme réfléchi est celui de l'opinion". Se défaire donc de l'opinion publique, est donc notre premier devoir moral: c'est celui qu'il commence par exiger de Mme. d'Houdetot.

D'où vient donc cette impulsion morale si ce n'est de l'homme? Rousseau répond qu'elle vient de la nature. "L'homme sensible, écrivit Diderot, obéit à l'impulsion de la nature et ne rend que le cri de son coeur". Lui, à l'encontre de tous ceux qui s'en tenaient aux simples expressions de la sensibilité, s'efforçait d'en montrer l'origine en la rattachant au système général de l'univers. "Diderot, selon Trahard, s'efforce de

(1) O.c., p.319.

démontrer en effet par la philosophie et par la science, que la sensibilité est l'émanation de cette force aveugle, génératrice de la vie universelle et du mouvement général, qu'il appelle la nature".<sup>(1)</sup> Rousseau a deifié cette nature: "O providence, o nature, trésor du pauvre, ressource de l'infortuné, celui qui sent, qui connaît vos saintes lois et s'y confie, celui dont le coeur est en paix et dont le corps ne souffre pas, grâce à vous n'est point tout entier à l'adversité..... et que dis-je? lui seul est solidement heureux, puisque les biens terrestres peuvent à chaque instant échapper en mille manières à celui qui croit les tenir; mais rien ne peut ôter ceux de l'imagination à quiconque sait en jouir".<sup>(2)</sup>

Rousseau n'a jamais cessé de prêcher, comme moyen de régénération morale, le retour à la nature. A la campagne, écrit-il à Mme. d'Houdetot, les objets "sont riants et agréables, ils excitent au recueillement et à la rêverie; on s'y sent au large, hors des tristes murs de la ville et des entraves du préjugé.... les yeux uniquement frappés des douces images de la nature, la rapprochent mieux de notre coeur".<sup>(3)</sup> Il ne s'agit pas

(1) O.c., t.II, p.71.

(2) O.c., p.332-3.

(3) Lettre 6, O.c., p.371.

non plus de méditer profondément, mais plutôt de se laisser aller à cette "inquiétude naturelle", qui s'empare de nous dans la contemplation de la beauté naturelle. C'est ainsi qu'on éveille le sentiment intérieur engourdi dans les villes, et à revivre son passé on s'habitue à vivre avec soi-même. C'était là suivant Rousseau le remède qu'il fallait à l'ennui des femmes mondaines. Il leur recommandait d'exercer en secourant les pauvres, cette sensibilité positive, dont naissent tous les actes d'humanité. Ce sont là, suivant sa prétention, les moyens qu'il a lui-même pris pour avoir l'âme saine, moyens qui étaient pourtant l'opposé de tout ce qu'on connaissait alors dans la vie mondaine. Le retour sur soi, la reprise de contact avec la nature, ces éléments qui constituent le fond de la morale de Rousseau étaient pour la génération qui l'écoutait une nouveauté étrange.

La femme que notre pédagogue destinait à son élève, la Sophie du 5e livre de l'Emile, avait, point n'est besoin de le dire, "une extrême sensibilité", mais c'est là à peu près tout ce qu'elle avait, Rousseau voulait qu'elle fût femme, comme Emile était homme. Elle devait donc avoir "tout ce qui convient à la constitution de son

espèce et de son sexe pour remplir sa place dans l'ordre physique et moral".<sup>(1)</sup> A y regarder de près, cela se réduit à peu de chose. Si Rousseau accorde à Sophie une profondeur d'âme remarquable, il lui refuse par contre, toute qualité d'esprit. Peut-être fut-ce qu'il en avait déjà assez, des femmes d'esprit. En tout cas, s'il n'a pas voulu parler religion à Emile, avant que ce dernier fût en état de la comprendre, il néglige de telles précautions avec Sophie. A attendre qu'elle fût à même de saisir les vérités religieuses dans toute leur complexité, on risquerait d'attendre à jamais. Mieux vaut les lui enseigner sans se soucier qu'elle les comprenne. Du reste, de tels sujets ne sont point de son ressort.

Cependant, il ne manque à Sophie aucune des qualités propres à son sexe; docilité, diligence, et modestie, elle les a toutes. Du reste, Rousseau approuve tout à fait qu'elle aime la parure et s'y connaisse. Mais "ce que Sophie sait le mieux, et qu'on lui a fait apprendre avec le plus de soin, ce sont les travaux de son sexe... Il n'y a pas d'ouvrage à l'aiguille qu'elle ne sache faire, et qu'elle ne fasse avec plaisir... Elle s'est appliquée aussi à tous les détails de ménage".<sup>(2)</sup>

(1) L'Emile, p.430.

(2) O.c., p.482.

Somme toute, elle réunit en elle les qualités exigées au siècle précédent par Mme. de Maintenon et Fénelon. Laborieuse à l'imitation des demoiselles de Saint-Cyr, elle se prépare au rôle de mère de famille, d'après le projet du traité de l'Education des Filles. Dans les détails que Rousseau nous fournit sur l'éducation de Sophie, il n'y a guère rien de nouveau. Evidemment "la recherche des vérités abstraites et spéculatives, des principes, des axiomes dans les sciences, tout ce qui tend à généraliser les idées",<sup>(1)</sup> n'entre point dans ses études, qui "doivent se rapporter toutes à la pratique". Mais si elle n'est guère faite pour réussir dans les sujets abstraits, encore moins a-t-elle la justesse et l'attention nécessaires pour les sciences exactes.

Somme toute, si Sophie a déjà la capacité assez bornée, en cherchant à la détourner de toute occupation sérieuse Rousseau n'a fait que rétrécir encore son esprit. Compagne ennuyeuse pour Emile! Si l'on compare même le Projet pour perfectionner l'éducation des filles de l'abbé de Saint-Pierre (1730), on se rend compte combien Rousseau retarde sur son siècle en fait d'éducation féminine. "Il faut, disait l'abbé, avoir pour but d'instruire les filles

(1) O.c., p.471.



des éléments de toutes les sciences et de tous les arts qui peuvent entrer dans la conversation ordinaire et même de plusieurs choses qui regardent les diverses professions des hommes, histoire de leur pays, géographie, lois de police, principales lois civiles, afin qu'elles puissent entendre avec plaisir ce que leur diront les hommes, leur faire des questions à propos, et entretenir plus facilement conversation avec leurs maris des événements journaliers, de leurs emplois". A parcourir le 5e livre de l'Emile, on se demande si, après tout, les femmes spirituelles du 18e siècle, si aride que fut quelquefois leur savoir, ne sont quant même à préférer à la fade Sophie. Mais, nous l'avons déjà du reste constaté, ce n'est point sur le projet d'éducation féminine renfermé dans l'Emile que repose la gloire de Rousseau auprès des femmes. C'était à bien d'autres raisons qu'il devait son influence prodigieuse sur les femmes de son époque.

Rousseau s'est donc en partie rendu compte lui-même des défauts dans le portrait de Sophie, témoin le dénouement qu'il donne plus tard à son Emile. Mme. de Crequy, à qui l'auteur en avait remis un exemplaire, lors de la publication, écrivit pour l'en remercier en



disant: "vous conduisez au reste votre Emile à merveille, mais vous nous devez le détail de ce ménage, car, enfin, il est très amoureux, et ne sera-t-il pas faible dans les occasions où Sophie a besoin d'un chef? Ne sera-t-il point trop fort lorsque l'amour se changera en amitié? Sophie n'aura-t-elle nul de ces caprices auxquels notre complexion, notre sexe semble nous assujettir?... Il est vrai qu'elle n'aura pas plus les travers de nos poupées de Paris que leur plâtre; cependant elle pourrait bien en avoir d'autres, et il serait bon de voir ce modèle jusqu'au fond du coeur".<sup>(1)</sup> Elle propose donc pour Emile et sa femme le séjour dans la capitale afin qu'ils puissent ~~ensuite~~ <sup>après</sup> retourner chez eux, se féliciter de leur supériorité.

Rousseau a mis en exécution un projet de ce genre dans son Emile et Sophie ou les Solitaires, qui est resté incomplet. Malgré l'éducation soignée qu'ils ont reçue, nos jeunes élèves, après quelques années de mariage heureux, venus habiter Paris, succombent à la contagion des mœurs régénantes. Comment, demande Emile à son précepteur, dans cette fatale ville "l'exemple et l'imitation, contre lesquels vous aviez si bien armé mon coeur, l'amènèrent-ils insensiblement à ces goûts frivoles que,

(1) Corr. t. VII, p.267.

plus jeune, j'avais su dédaigner?... Usé peu à peu sur tous ces amusements frivoles, mon cœur perdait insensiblement son premier ressort et devenait incapable de chaleur et de force: j'errais avec inquiétude d'un plaisir à l'autre: je recherchais tout et je m'ennuyais de tout; je ne me plaisais qu'ou je n'étais pas, et m'étourdissais pour m'amuser".<sup>(1)</sup> Ce sont là en résumé tous les vices que Rousseau associait habituellement avec les grandes villes. Il n'y en a point auquel son élève échappe; il perd jusqu'au pouvoir de rentrer en soi, crainte, dit Rousseau de ne plus pouvoir s'y retrouver. Sophie, plus faible, et moins bien armée contre les dangers de la ville y tombe victime sans tarder.

Que ce dénouement nous apprend-il sur le but général du philosophe? C'est évidemment une nouvelle attaque lancée contre le système régnant. Tant que le capitale restera une source de corruption des mœurs, semble-t-il nous dire, tout effort individuel de réforme sera impuissant. "Dans ce gouffre de préjugés et de vices où vont se perdre de toutes parts l'innocence et le bonheur",<sup>(2)</sup> impossible d'échapper au désordre général.

(1) ~~Ed. 1822~~, Oeuvres, ~~1822~~, ~~p. 333~~.

(2) O.c., p. 534.

l. VIII, p. 252

"Morale du monde, pièges du vice et de l'exemple, trahisons d'une fausse amitié, inconstance et faiblesse humaine, qui de nous est à votre épreuve? Ah! s'écrie-t-il, si Sophie a souillé sa vertu, quelle femme osera compter sur la sienne?"<sup>(1)</sup> Voilà donc le dernier mot de notre pédagogue, tout rempli de pessimisme. Dans une société constituée comme l'était celle du 18<sup>e</sup> siècle avant la Révolution, Rousseau l'avoue lui-même, ses idées ne sont point réalisables. Pourtant dès la Préface de l'Emile, il avait déclaré: "J'aimerais mieux suivre en tout la pratique établie, que d'en prendre une bonne à demi". En d'autres termes, sans une révolution entière, son système est nul. C'est à cela qu'aboutit le traité pédagogique. En en poursuivant l'auteur, les autorités sans doute à leur insu, se rangeront unanimement contre une oeuvre initiatrice de bien des événements de la fin du siècle, oeuvre qui doit tenir une place importante dans toute énumération des causes intellectuelles de la Révolution française.

(1) O.c., p.536.